DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL OFICIO DE ENSEÑAR

Philippe Perrenoud

COLOFÓN

CRITICA Y FUNDAMENTOS 1

GRAÓ

DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL OFICIO DE ENSEÑAR

Profesionalización y razón pedagógica

Philippe Perrenoud

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS 1

GRAÓ

Título original: *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique*
Philippe Perrenoud
© 2001 ESF éditeur, Paris
Division de Elsevier Business Information
2, rue Maurice Hartmann, 92133 Issy-les-Moulineaux cedex

Colección Crítica y fundamentos

Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado

Directores de la colección: Jordi Caja, Rosario Cubero, José Escaño, Miquel Àngel Essomba, Juan Fernández Sierra, Ramón Flecha, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Carles Monereo, Lourdes Montero, Javier Onrubira, Miguel Ángel Santos Guerra, Jaume Trilla

Revisión técnica: Antoni Tort

© de la traducción: Núria Riambau

Diseño: Maria Tortajada

1.ª edición: febrero 2004
8.ª reimpresión: marzo 2011
ISBN: 978-84-7827-323-2 Editorial Graó
ISBN: 978-968-867-218-1 Colofón

1.ª edición Editorial Graó / Colofón, abril 2007
4.ª reimpresión Editorial Graó / Colofón, marzo 2011
© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

Colofón, S.A. de C.V., 2007
Franz Hals, núm. 130
Alfonso XIII, 01460
México D.F.

La presente edición ha sido realizada por convenio con Colofón, S.A. de C.V.

Impreso en México

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, *www.cedro.org*).

Índice

Introducción: La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio . . . 9
Profesionalización, una expresión ambigua 9
El practicante reflexivo: un paradigma integrador y abierto 12
Formar a un principiante reflexivo 16
Guiar el análisis de la práctica en formación continua 20
Estructura de la obra 24

1. De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva 29
La reflexión en plena acción 32
La reflexión fuera del impulso de la acción 35
La reflexión sobre el sistema de acción 37
Una reflexión tan plural como sus practicantes 40
De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva 42

2. Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes? 45
¿Por qué formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica? 46
Para un entrenamiento intensivo para el análisis 61
Esto no es más que el principio 66

3. La postura reflexiva: ¿cuestión de saber o de *habitus*? 69
Una transposición didáctica compleja 71
Postura reflexiva y formación del *habitus* 78
Saber analizar y relación reflexiva con la acción 83

4. ¿Es posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación? . . . 87
La ilusión cientificista 88
La ilusión disciplinar 91
La ilusión objetivista 95
La ilusión metodológica 98
Universitarización y práctica reflexiva 100

5. La construcción de una postura reflexiva a través de un procedimiento clínico 103
El enfoque clínico, momento de construcción de saberes nuevos 104
El enfoque clínico, momento de desarrollo de las competencias 110

6. El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva . . . 115
El análisis de la práctica como ayuda para el cambio personal 117

Un análisis pertinente o cómo poner el dedo en la llaga de los verdaderos problemas 123
El arte de hurgar en las heridas sin producir demasiados daños 130
Un análisis acompañado de un trabajo de integración 133
El estado de la situación 135

7. De la práctica reflexiva al trabajo sobre el *habitus* 137
La ilusión de la improvisación y la lucidez 138
Aprender de la experiencia 140
Detrás de la práctica... el *habitus* 141
La concienciación y sus motores 146
De la concienciación al cambio 151

8. Diez desafíos para los formadores de enseñantes 163
Trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela sin hacer de ello una de misión 165
Trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo de excelencia 166
Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas 167
Trabajar sobre la persona del enseñante y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta 169
Trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de la escuela sin decepcionar a todo el mundo 171
Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar 172
Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes 173
Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas... 175
Trabajar sobre las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas 176
Articular enfoques transversales y didácticos y mantener una mirada sistémica 177
Complejidad y postura reflexiva 179

9. Práctica reflexiva e implicación crítica 183
¿Es posible que la escuela permanezca inmóvil en contextos sociales en transformación? 183
En primer lugar, las competencias de base 188
La práctica reflexiva como dominio de la complejidad 191
La implicación crítica como responsabilidad ciudadana 194
Formadores reflexivos y críticos para formar a profesores reflexivos y críticos 197

10. La práctica reflexiva entre la razón pedagógica y el análisis del trabajo: vías de comprensión **205**
La razón pedagógica 205
El análisis del trabajo y de las competencias 207
Profesionalización y práctica reflexiva 209

Referencias bibliográficas **211**

Introducción: La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio

Sin un hilo conductor, el debate sobre la formación de los enseñantes puede fácilmente perderse en el laberinto de los condicionantes institucionales y disciplinares. A partir de ahí, cada cual defiende su territorio, su relación con el saber, sus intereses... Entonces, la evolución de las instituciones se reduce de golpe a una coexistencia más o menos pacífica entre representaciones y estrategias contradictorias. Ahora bien, sin contar ingenuamente con la posibilidad de un consenso, sí podemos esperar que un acuerdo sobre una concepción global de la formación facilite el cambio y lo haga más coherente.

Una de las ideas-fuerza consiste en situar la formación, tanto inicial como continua, dentro de una estrategia de *profesionalización del oficio de enseñante* (Bourdoncle, 1990, 1991, 1993; Bourdoncle y Demailly, 1998; Carbonneau, 1993; Hensler, 1993; Lang, 1999; Lessard, 1998*b*, 1998*c*; Lessard, Perron y Bélanger, 1993; Perrenoud, 1993, 1994*a*, 1996*d*; Peyronie, 1998; Tardif, M. 1993*b*). Se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación... Podemos contribuir a que se produzca esta evolución, pero no debemos olvidar que ningún gobierno, institución ni reforma la materializarán de un día para otro de forma unilateral. Y sin embargo, no habrá profesionalización alguna del oficio de enseñante a no ser que esta evolución sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años, más allá de coyunturas y alternancias políticas.

Sin embargo, esta evolución no es ineluctable, al contrario, es posible que el oficio de enseñante se oriente cada vez más hacia la dependencia, hacia la «proletarización» (Bourdoncle, 1993; Perrenoud, 1996*d*). Entonces, los enseñantes quedarían reducidos a la simple función de ejecutores de instrucciones cada más precisas procedentes de una alianza entre la autoridad escolar tradicional y la *noosfera* (Chevallard, 1991), el conjunto de especialistas que idea los programas, la organización del trabajo, las didácticas, las tecnologías educativas, los libros de texto y otros medios de enseñanza, las estructuras, los espacios y los calendarios escolares.

Profesionalización, una expresión ambigua

Tanto en francés como en castellano, el término *profesionalización* no resulta especialmente acertado; podría dar a entender que se trata de lograr

que, «por fin», la actividad de la enseñanza adquiera el estatus de oficio, cuando, de hecho, en Francia lo ostenta por lo menos desde el siglo XIX. Sin embargo, sólo con el paso del tiempo se ha prestado una verdadera formación a este oficio. Más aún: en una primera época, la formación se centraba básicamente en el dominio de los saberes que había que transmitir. Sólo desde hace muy poco tiempo y, además, de forma desigual según el nivel de enseñanza, se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente *profesional* (Altet, 1994; Lessard, 1998a; Lessard y Bourdoncle, 1998; Perrenoud, 1994*a*; Paquay y otros, 1996). Este componente de la formación, desarrollado por los maestros de primaria desde la creación de las escuelas normales, está menos presente en el ámbito de la enseñanza secundaria y, en muchos países, es prácticamente inexistente en la enseñanza superior. En este sentido, la profesionalización del oficio de enseñante consistiría, sencillamente, en incidir con fuerza en la parte *profesional* de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir.

Esta perspectiva también está presente en el debate norteamericano sobre la profesionalización del oficio de enseñante (Carbonneau, 1993; Labaree, 1992; Lessard, Perron y Bélanger, 1993; Lang, 1999; Lessard, 1998*a*, *b*, *c*; Raymond y Lenoir, 1998; Tardif, Lessard y Gauthier, 1998). Sin embargo, no constituye el aspecto esencial del concepto de profesionalización presente al otro lado del Atlántico. Para nosotros, el concepto es difícilmente inteligible si no se tiene en cuenta una *distinción* que en los países anglosajones es evidente, pero que no se puede trasladar al francés o al castellano: la distinción entre *profesión* y *oficio*.

Todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones. El uso anglosajón concede el estatus de profesión a oficios muy determinados: aquellos en los que no es oportuno, ni tampoco posible, dictar a quienes lo ejercen, en aspectos concretos, sus procedimientos de trabajo y sus decisiones. La actividad de un profesional, entendido como tal, está gobernada básicamente por unos *objetivos* (determinados ya sea por su patrón o mediante un contrato con su cliente) y una *ética* (codificada por cualquier tipo de entidad corporativa).

Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para una tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto. Un profesional jamás parte de cero; lo que quiere es no tener que volver a inventar la rueda y conser-

va muy presentes en su mente la teoría, los métodos más probados, la jurisprudencia, la experiencia, las técnicas más válidas (Clot, 1999) y los «conocimientos más avanzados».

Pese a contar con todos estos recursos, las situaciones complejas tienen siempre algo de *singular*. Exigen entonces un procedimiento de resolución de problemas, una determinada creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas. Cualquier normalización de la respuesta conlleva un debilitamiento de la capacidad de acción y de reacción en situaciones complejas. Jobert (1998, 1999) recuerda que la competencia profesional puede entenderse como la capacidad de *gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real*. Esta diferencia varía según los oficios y, por lo tanto, la formación insiste, por un lado, en el aprendizaje de las reglas y su respeto y, por el otro, en la construcción de la autonomía y del criterio profesionales. Incluso en los trabajos menos cualificados, un mínimo de *autonomía en el trabajo* (De Terssac, 1992, 1996) es una condición para el funcionamiento de la producción. Esta autonomía permite hacer frente a los límites del *trabajo prescrito*, para hacer la tarea más soportable y para realizarla mejor cuando las prescripciones fallan o no se ajustan a la realidad del tiempo, de los materiales o de las condiciones de trabajo.

En los oficios de lo humano, la parte prescriptible representa una proporción menor que la de los oficios técnicos. Ello exige a los practicantes, en general, un nivel bastante alto de cualificación. Y sin embargo, las organizaciones que emplean a los profesionales tienen que elegir entre limitar al máximo su autonomía e incidir en prescripciones cada vez más precisas y concretas, en procedimientos estándares y en el soporte informático, o bien, al contrario, darles un amplio margen de confianza y elevar según las necesidades su nivel de competencia de tal forma que sean dignos de esta confianza. Esta segunda actitud es la esencia del concepto de profesionalización, que promueve la formación de personas lo bastante competentes como para saber «cuál es su cometido», sin estar estrictamente constreñidos por las reglas, las directivas, los modelos, los programas, los horarios o los procedimientos normalizados.

En teoría, los «profesionales» son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y como hacerlo de la mejor forma posible. Es posible que, en la práctica cotidiana, no todos estén constantemente a la altura de esta exigencia y de la confianza recibida. El grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado sin examen a todos aquellos que lo ejercen. Es más bien una característica *colectiva*, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una *autonomía* estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética. En contrapartida, asumen la *responsabilidad* de sus decisiones y de sus actos, moralmente pero también en el derecho civil y penal.

En los países anglosajones, sólo algunos oficios se consideran profesiones de pleno derecho, a saber: médicos, abogados, magistrados, peritos, científicos, arquitectos, ingenieros, directores ejecutivos, investigadores, periodistas de opinión, etc. La enseñanza no forma parte de estos oficios. El oficio de enseñante se describe a menudo como una *semiprofesión* (Etzioni, 1969), caracterizada por una semiautonomía y una semirresponsabilidad. Para evolucionar hacia una mayor profesionalización de su oficio, haría falta que los enseñantes asumieran riesgos y dejaran de protegerse detrás del «sistema», de los programas y de los textos. Además, también sería conveniente que su lista de atribuciones se redefiniera en este sentido. Entonces, a cambio de una responsabilidad personal mayor, dispondrían de una autonomía más amplia –o menos clandestina– para escoger sus estrategias didácticas, sus procedimientos y modalidades de evaluación, sus formas de agrupar a los alumnos y de organizar el trabajo, de instaurar acuerdos y el orden en el aula, de concebir los dispositivos de enseñanza-aprendizaje o de dirigir su propia formación.

Así, como profesionales de pleno derecho, los enseñantes tendrían que construir y actualizar las competencias necesarias para el ejercicio, personal y colectivo, tanto de la autonomía como de la responsabilidad. La profesionalización del oficio de enseñante requeriría una transformación del funcionamiento de los centros y una evolución paralela de otros oficios de la enseñanza: inspectores, directores de centros, formadores, etc.

La formación, inicial y permanente, a pesar de no ser el único vector de una profesionalización progresiva del oficio de enseñante, sí se muestra como uno de los trampolines que permiten elevar el nivel de competencia de los practicantes. No sólo puede contribuir a aumentar sus saberes y el saber hacer, sino también a transformar su identidad (Blin, 1997), su relación con el saber (Charlot, 1997), con el aprendizaje, con los programas, su visión de la cooperación y de la autoridad y su sentido ético, en definitiva, a facilitar la aparición de un *oficio nuevo* que ya defendía Meirieu (1990*b*) y que nosotros intentaremos describir con más detalle (Perrenoud, 1999*a*).

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una *gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción*. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.

Por todo ello, la figura del *practicante reflexivo* está en el centro del ejercicio de una profesión, por lo menos cuando la consideramos desde el punto de vista de la experiencia y de la inteligencia en el trabajo.

El practicante reflexivo: un paradigma integrador y abierto

En un momento u otro, todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo. Es ne-

cesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer.

Para dirigirse hacia una verdadera *práctica reflexiva*, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus**. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo.

La figura de practicante reflexivo es una figura antigua en las reflexiones sobre la educación cuyas bases se detectan ya en Dewey, especialmente con la noción de *reflective action* (Dewey, 1933, 1947, 1993). Si no nos limitamos a la expresión en sí, podemos encontrar la misma idea en los grandes pedagogos, quienes, cada uno a su manera, han considerado al enseñante o al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia.

La psicología, la antropología y la sociología cognitivas insisten por su parte en la dimensión reflexiva del actor y de los grupos y organizaciones, en una perspectiva que a veces se resume en una expresión: el *regreso del individuo*. Fenomenología, interaccionismo, etnometodología y hermenéutica han roto con el conductismo y el positivismo triunfantes de los años cincuenta y sesenta. La función del individuo en la construcción del sentido y del orden social arroja *hoy en día resultados estereotipados*.

De alguna forma, Schön (1983, 1987, 1991, 1994, 1996) no ha hecho más que *revitalizar* y conceptualizar más explícitamente la figura del practicante reflexivo, proponiendo una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción. Más de veinte años después de sus primeros trabajos con Argyris (Argyris y Schön, 1978), la idea ya no es una novedad y ha inspirado numerosos escritos y varios métodos de formación en los países anglosajones (Clift, Houston y Pugach, 1990; Holborn, 1992;

* Nota del editor. Pierre Bourdieu se refiere al conjunto de los esquemas de que dispone una persona en un momento determinado de su vida. Bourdieu define el *habitus* como «un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos» (Bourdieu, 1973, p. 209). Para Bourdieu (1972, 1980), el *habitus* es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción, la «gramática generativista» de nuestras prácticas.
La traducción al castellano por *habitus* (costumbre, rutina) está más vinculada a *habitude*. Así por fidelidad al autor y por la fuerte implantación a nivel internacional del término en el campo de la sociología se ha optado por mantener el término *habitus*.

Schulman, 1992; Tabaschnick y Zeichner, 1990; Valli, 1992; Wasserman, 1993) y en otros países (Dick, 1992).

No obstante, de ahí a decir que ya se ha superado el paradigma reflexivo o incluso que ya se está de vuelta, hay un paso que algunos podrían sentir la tentación de dar, especialmente en el mundo francófono, que hoy en día parece fascinado por otras palabras clave: bases de conocimiento, saberes de acción, ergonomía cognitiva, entrevista de explicitación, experiencia, metacognición, análisis de las prácticas y del trabajo, actuación comunicativa, desarrollo de competencias, etc.

Creemos que ninguna de estas aportaciones anula la idea del practicante reflexivo como *paradigma integrador y abierto.* Tal como destaca Richardson (1990, p. 14), el concepto de reflexión en la acción está relativamente *vacío de contenido.* No dice *sobre qué ni cómo* el practicante reflexiona como tal, ni tampoco especifica los efectos de esta reflexión. Esta entrada en materia, lejos de ser un punto débil, se muestra como lo más interesante del concepto, si éste se toma como símbolo, paradigma global que delimita una problemática y un campo conceptual todavía pendientes de construir.

Schön ha contribuido personalmente a esta construcción, sin interesarse particularmente por la enseñanza. Su perspectiva comparativa constituye a la vez el aspecto interesante y el límite de su enfoque. Sin duda, es cierto que la acción, la reflexión, el aprendizaje y los conocimientos de los profesionales son realidades que en parte se pueden teorizar con una abstracción del contenido específico de los problemas a los que se enfrentan. Schön adopta a menudo un enfoque comparativo y propone paralelismos muy enriquecedores, por ejemplo entre la gestión, el urbanismo, la terapia y el diseño. Muestra los mecanismos comunes y desarrolla conceptos que tienen gran resonancia en diferentes campos profesionales, seguramente porque a menudo son bastante metafóricos, como el caso de «conversación reflexiva con una situación» o de «mundo virtual».

Sin embargo, para inscribirse en una lógica de formación profesional, es necesario tener en cuenta la especificidad de cada oficio y preguntarse cómo conjugar en él el paradigma reflexivo. Se descubre entonces lo que puede tener de insólita la referencia al practicante reflexivo tratándose de la enseñanza. No sólo porque la profesionalización de este oficio todavía no se ha conseguido y no es seguro que se consiga; sino, en primer lugar, porque su relación con los conocimientos científicos como bases de la acción profesional es muy diferente de lo que observamos en ingeniería o en medicina, por ejemplo.

Recordemos que Schön ha desarrollado el paradigma del practicante reflexivo para combatir la ilusión, todavía dominante en los años setenta y ochenta, de que la ciencia ofrecía una base de conocimientos suficiente para una acción racional. Un elevado porcentaje de los problemas que trata un profesional *no están en los libros* y no pueden resolverse únicamen-

te con la ayuda de los conocimientos teóricos y sobre los procedimientos enseñados. Esto es válido para los médicos pero también para los ingenieros, los arquitectos, los gerentes de empresas, los urbanistas, los juristas, los terapeutas entrevistados u observados por Schön. La referencia al practicante reflexivo se presenta así como una forma de realismo y de humildad: en las profesiones, los conocimientos establecidos por la investigación son necesarios, pero no suficientes. En la formación se les adjudica sin razón la parte del león, mientras que se explicita poco el saber hacer y los funcionamientos mentales requeridos por las situaciones «clínicas» complejas.

El oficio de enseñante no podría acceder al paradigma reflexivo siguiendo el mismo itinerario crítico, ya que jamás ha pasado, a gran escala, por el fantasma de una práctica «científica». Sin duda, Claparède (1912) y algunos otros investigadores sobre educación soñaron con una pedagogía completa o esencialmente fundada en conocimientos establecidos por la investigación. Esta forma de ver quedó confinada al ámbito de la investigación, donde todavía hoy permanece viva o a punto de renacer. Pero no ha tenido mucha influencia en las imágenes del oficio, ni en las formaciones que conducen a él, que han permanecido prescriptivas o prácticas, o bien fundadas en el sentido común, el buen criterio y el dominio de los conocimientos que se deben enseñar. En el campo de la educación, las bases científicas y técnicas de la acción educativa pocas veces han estado en primera fila.

Incluso cuando los programas de formación para la enseñanza pasan a ser universitarios, la teoría no tiene una prioridad comparable a la que ostenta en la formación de ingenieros (fundada en la física, la mecánica, la química, las matemáticas, etc.), de médicos (física, química, biología, anatomía, psicología, patología, farmacología, etc.) o incluso de los directivos (economía, marketing, contabilidad, investigación operativa, gestión y administración, etc.). El (re)descubrimiento de la complejidad del oficio de enseñante le debe menos a la crítica de la ilusión cientificista que a la demostración de los *límites del sentido común* en igual medida que las prescripciones metodológicas, concretamente cuando las condiciones y las ambiciones de la práctica se transforman.

En otras palabras, en algunos oficios considerados como profesiones de pleno derecho fundadas en conocimientos científicos «sólidos», la referencia al practicante reflexivo es una forma de *rehabilitación* de la intuición y de la inteligencia práctica, así como su reintegración en el núcleo de la competencia profesional. En educación, el practicante reflexivo es más bien el símbolo de un acceso deseado al estatus de profesión de pleno derecho, que todavía no está socialmente reconocido en el oficio de enseñante, ni tampoco reivindicado por todos aquellos que lo ejercen.

Nada hay de sorprendente en este desajuste procedente tanto de la historia de los oficios y de las profesiones como de las diferencias entre los

conocimientos teóricos pertinentes: en un extremo, están las ciencias «duras», triunfantes hasta los años sesenta y setenta; y en el otro, las ciencias humanas, frágiles y polémicas. Pero la argumentación a favor de una práctica reflexiva no puede ser universal. Debe tener en cuenta la realidad de cada oficio, la parte del trabajo prescrito y la autonomía posible en el día a día y la concepción dominante de la responsabilidad y del control.

En educación, la mayor apuesta no radica en reafirmar la parte de la competencia que se situaría más allá de los conocimientos científicos. La apuesta de una adhesión explícita y voluntaria al paradigma reflexivo es compleja, ya que se trata a la vez:

- De extender las bases científicas de la práctica, allí donde existan, luchando contra una ignorancia todavía muy extendida de las ciencias humanas, de la psicología y aún más de las ciencias sociales.
- De no mistificarlas y de desarrollar formaciones que articulen racionalidad científica y práctica reflexiva, no como hermanas enemigas sino como dos caras de la misma moneda.

En cierto sentido se trata de no sucumbir a la ilusión científicista sin dar la espalda a las ciencias sociales y humanas; al contrario, si cabe, hay que servirse más de éstas para no vernos obligados a deshacernos de ellas dolorosamente al cabo de unos años...

Formar a un principiante reflexivo

No puede abarcarse todo durante la formación inicial, especialmente cuando ésta se limita a uno o dos años de formación profesional *stricto sensu* (Clerc, 1995). Incluso cuando sea más larga y sustancial, sería mejor:

- No hacer «un poco de todo», sino saber elegir y asumir renuncias razonadas.
- Definir las prioridades desde el punto de vista del principiante y de su evolución deseable.
- Basarse en un análisis de las situaciones profesionales más comunes y problemáticas a principios de carrera, como base de una formación inicial dirigida a los aspectos esenciales.
- No olvidar la angustia y la poca experiencia de los estudiantes, que les conduce a dramatizar ciertos problemas y a subestimar otros.

Tener en cuenta la realidad de los inicios supone evidentemente algunas concesiones por parte de los formadores, cuyo proyecto inicial no consistía en preparar a buenos principiantes sino más bien a tratar de temas muy concretos que dominan bien. Ayudar a los estudiantes en las aulas o en sus prácticas, tal como son, a construir competencias que pue-

dan utilizar en clase genera en algunos formadores una intensa tensión entre lo que les interesa y lo que sería útil o necesario para los estudiantes.

La orientación hacia la práctica reflexiva podría suponer una forma original de aunar los objetivos ambiciosos y la toma de conciencia de la realidad. Para desarrollar de entrada el *saber analizar* (Altet, 1994, 1996), no es importante, en efecto, construir paralelamente conocimientos didácticos y transversales lo suficientemente ricos y especializados para *dar herramientas* a la mirada y a la reflexión sobre la realidad.

La formación inicial, bajo el pretexto de que tiene que resolver las cuestiones más urgentes, ¿debe acaso dejar a la experiencia y a la formación continua la tarea de formar a los practicantes reflexivos? Sería un craso error. Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.

Desde este punto de vista, la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación (Lafortune, Mongeau y Pallascio, 1998). Nada de todo ello se adquiere como por arte de magia ni sencillamente porque uno tenga éxitos y fracasos en su trabajo. Todo el mundo reflexiona para actuar, durante y después de la acción, sin que esta reflexión provoque sistemáticamente aprendizajes. Repetimos los mismos errores y damos prueba de nuestra estrechez de miras porque nos falta lucidez, valor y método. Hay quien tiene una capacidad sin límites para rechazar la responsabilidad de todo lo que vemos que funciona mal en los demás, de cualquier suceso o de la falta de «suerte»; otros, al contrario, se acusan de todas las incompetencias y confiesan a todos su culpa. Ninguna de estas actitudes contribuye a una práctica reflexiva, ninguna promueve un verdadero trabajo de análisis, sin complacencias, sin justificarse o denigrarse.

El reto estriba en proporcionar a la vez actitudes, *habitus*, saber hacer, en el método y en las posturas *reflexivas*. También es importante, a partir de la formación inicial, crear los lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de las aportaciones y de reflexión sobre la forma cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. Y también contar con lugares, quizá los mismos, para el trabajo sobre uno mismo, sobre los propios miedos y las emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y de su identidad. En pocas palabras, sólo conseguiremos formar a practicantes reflexivos a través de una *práctica reflexiva*, en virtud de esta fórmula paradójica que tanto gusta a Meirieu (1996): «Aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo».

Siguiendo en este sentido, es importante examinar en qué condiciones los estudiantes en el aula y en sus prácticas pueden «incorporar la prác-

tica reflexiva», lo que supone que abandonen su oficio de alumno para convertirse en *actores* de su formación y que acepten las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad que comprensiblemente pueden asustar a aquellos que se refugian en el saber.

Un enseñante principiante ¿puede y quiere convertirse de entrada en un practicante reflexivo? ¿Acaso esto no representa un menosprecio de sus necesidades de «fórmulas» y de su búsqueda de verdades? Debemos prestar mucha atención a no considerar el estado de «principiante» como un dato intangible. En parte, es el resultado de representaciones sociales del oficio y de la formación inicial, que perduran tanto tiempo que ya no se trabajan como tales.

Algunos estudiantes buscan en la formación para la enseñanza lo que ésta ya no ofrece –una ortodoxia y conocimientos prácticos– y al mismo tiempo pasan de largo lo que ésta les propone, especialmente la formación reflexiva. ¿Por qué? Seguramente porque han desarrollado una relación con el saber y con el oficio que no les invita a la reflexión, pero también porque los objetivos de una formación que siga el paradigma reflexivo no se han explicitado lo suficiente como para permitirle, ya sea escoger otra orientación o bien abandonar progresivamente sus imágenes estereotipadas del oficio y de la formación de los maestros.

Incluso los estudiantes que no se defienden contra la postura reflexiva buscan ciertas verdades y tienen necesidad de dominar las situaciones educativas de base. Pero, decirse a uno mismo que siempre habrá tiempo para enfrentarse a ello reflexionando sobre los obstáculos encontrados no servirá para tranquilizar al principiante. Por lo tanto, ya sólo queda preguntarse de qué modo el estatus de principiante puede favorecer o inhibir el aprendizaje de la reflexión profesional.

¿Qué es un enseñante principiante? He aquí algunos rasgos característicos:

1. Un principiante se encuentra entre dos identidades, abandona su papel de estudiante pendiente de examen para introducirse en el de un profesional responsable de sus decisiones.
2. El estrés, la angustia, diferentes miedos cuando no momentos de pánico, adquieren una importancia destacada, que disminuirá con la experiencia y la confianza.
3. El principiante necesita mucha energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que el practicante experimentado controla como una rutina más.
4. Su gestión del tiempo (de preparación, de corrección, de trabajo en clase, etc.) no es muy segura, lo que le provoca a menudo desequilibrios y, por lo tanto, fatiga y tensión.
5. Se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, acaparado por una cantidad excesiva de problemas. Hace *zapping* continuamente

y, en un primer período, vive la angustia de la dispersión, más que la embriaguez del practicante que lidia con soltura en un número de frentes cada vez mayor.

6. Generalmente se siente bastante solo, ya que ha perdido el contacto con sus compañeros de estudios y todavía no se siente bien integrado con sus nuevos compañeros que, además, no siempre lo acogen de la mejor manera.
7. Se encuentra entre la espada y la pared, ante la duda de seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial y las fórmulas más pragmáticas vigentes en el ámbito profesional.
8. No establece el distanciamiento suficiente entre su papel y las situaciones.
9. Tiene la percepción de que no domina o, por lo menos, no de la mejor manera, los movimientos más elementales de la profesión.
10. Mide la distancia entre lo que imaginaba y lo que vive, sin saber todavía que esta separación es normal y que no tiene nada que ver con su incompetencia o su fragilidad personales, sino sencillamente con el salto que representa la práctica autónoma en relación con todo lo que ha conocido.

Estas condiciones favorecen la concienciación y el debate, ya que nada es evidente. Mientras que los practicantes experimentados dan poca importancia a sus gestos cotidianos o ni siquiera son conscientes de ellos, los estudiantes tienen en cuenta lo que consideran como serenidad y competencias adquiridas con gran esfuerzo. Por consiguiente, la condición de principiante implica, a grandes rasgos, una *disponibilidad*, una búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda, una *apertura* a la reflexión.

Sin embargo, las angustias pueden también bloquear el pensamiento, engendrar una necesidad irrefrenable de certidumbres (Baillauquès y Louvet, 1990; Baillauquès y Breuse, 1993; Hétu, Lavoie y Baillauquès, 1999). Para aceptar que es importante reflexionar cuando todo es difícil, sin esperar que lleguen tiempos mejores, un estudiante debe recorrer un largo camino, adoptar el oficio de alumno a contracorriente, oficio que ha practicado durante tanto tiempo y que le ha ido bien... Sólo tomará este camino si el conjunto de estrategias de formación se concibe en este sentido, con coherencia y transparencia, y siempre y cuando los estudiantes sepan exactamente a qué propuesta se les invita a participar. La adhesión activa de los estudiantes al procedimiento clínico y reflexivo de formación supone por lo menos cuatro condiciones principales:

1. Una transposición didáctica y referentes de competencias esencialmente orientados hacia las prácticas efectivas de enseñanza y su dimensión reflexiva.

2. Un lugar importante para los conocimientos de la práctica y sobre la práctica, para equilibrar el peso de los saberes que hay que enseñar o de los saberes académicos descontextualizados.
3. Una formación a la vez universitaria y profesional, liberada tanto del academicismo clásico del *alma mater* como de la obsesión prescriptiva de las escuelas normales.
4. Una formación alternada, desde los inicios, con una fuerte articulación teórica y práctica. La reflexión sobre los problemas profesionales sólo puede aprenderse con referencias constantes a las *prácticas*. Si éstas constituyen un futuro lejano y abstracto, ¿cómo podríamos convertirlas en *materia prima* del trabajo de formación?

Formar a un principiante reflexivo no consiste en añadir un contenido nuevo a un programa ya sobrecargado ni una nueva competencia. La dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo. Por lo tanto, es inseparable del debate global sobre la formación inicial, la alternancia y la articulación teórica y práctica, el procedimiento clínico, los conocimientos, las competencias y los *habitus* de los profesionales. Varios capítulos de este libro abordarán estos temas de forma más profunda. Antes de presentarlos, hablemos un poco de la formación continua.

Guiar el análisis de la práctica en formación continua

La formación inicial está dirigida a unos seres híbridos, estudiantes en el aula y, a la vez, practicantes. Debe formarlos con la referencia de una práctica en el mejor de los casos incipiente, cuando no soñada. La formación continua se imparte, por el contrario, con enseñantes que trabajan, que tienen años o decenas de años de experiencia. Así pues, podríamos suponer que la formación para la práctica reflexiva encontraría en ella un terreno abonado. Esta afirmación es a la vez falsa y verdadera.

En diferentes formas de investigación-acción, de investigación-formación, de desarrollo organizativo, de innovación, de asesoramiento a equipos y a proyectos de centro, la reflexión sobre las prácticas es ya algo fundamental, incluso si no hablamos explícitamente de la práctica reflexiva o del análisis de las prácticas.

En contraste con estos procedimientos que durante mucho tiempo han sido marginales, la parte más importante de la formación continua de los enseñantes –dicho sea de paso, bastante reciente– se ha organizado en primer lugar alrededor de la actualización de los conocimientos disciplinares, de las referencias didácticas y de las habilidades tecnológicas. Mientras que en el ámbito de la formación de adultos, fuera del módulo escolar, los for-

madores se han centrado rápidamente en el trabajo, la organización y la persona, para suscitar procesos de transformación de identidad, de reestructuración de las representaciones o de construcción de competencias nuevas, la formación de profesores, en sus inicios, se ha concebido más bien como una *enseñanza* impartida por profesores a otros profesores, una forma de compartir experiencias en el campo de los conocimientos disciplinares, de las reformas de currículo (sobre todo, matemáticas y lengua materna), de las nuevas tecnologías, de los enfoques didácticos más sofisticados y de los métodos de gestión de la clase o de la evaluación. Se daba por sentado que el enseñante-formador tenía ventaja con respecto a sus compañeros, que ya dominaba previamente lo que estos acababan de descubrir. Su función consistía en aportarles elementos nuevos, mientras que la responsabilidad de apropiárselos o de transponerlos en clase era de cada uno.

Así, la formación continua de los enseñantes adquirió la categoría de *enseñanza* más o menos interactiva, que quería transmitir nuevos conocimientos a profesores que no los habían recibido en su formación inicial. En italiano se utiliza el término *aggiornamento*, mientras que en el ámbito francófono se utiliza un término algo menos preciso, *recyclage*, como en castellano *reciclaje*: la formación continua tenía –y sigue teniendo– como objetivo atenuar el desfase entre lo que los profesores aprendieron durante su formación inicial y lo que hoy día se puede afirmar a partir de la evolución de los saberes académicos y de los programas, de la investigación en didáctica y, en general, en ciencias de la educación.

Pero, sorprendentemente, durante varios años, las formaciones continuas no han pensado mucho en la práctica de los enseñantes en ejercicio: el formador les explicaba lo que tenían que hacer, sin informarse de lo que hacían. O también, de forma menos expeditiva, exponía nuevos modelos (pedagogía por objetivos, teoría de los tipos de texto, principios de la evaluación formativa, recursos a la metacognición, trabajo por situaciones-problemas), y esperaba que los practicantes se imbuirían en ellos y los implantarían en sus clases, pero sin asumir la distancia entre las prácticas en vigor y las innovaciones propuestas. La problemática del cambio no era central en la formación continua. Se fundaba en el postulado racionalista según el cual todo saber nuevo es fuente de prácticas nuevas por el simple hecho de ser aceptado y asimilado.

Estas tendencias responden a diversos motivos: los momentos de formación continua son breves o están fragmentados; a partir de ahí es imprescindible dar prioridad a la información y a los conocimientos. Desviarse hacia las prácticas aparece entonces como un lujo, puesto que el tiempo es oro. Y, aún así, se añaden a esta «lógica de impedimentos» factores de otro orden:

- Los formadores de enseñantes durante mucho tiempo han construido su identidad sobre unos conocimientos especializados con-

cretos, adquiridos en la clase pero también durante cursos de formación universitarios complementarios, de lingüística o informática, por ejemplo; se han convertido en formadores para transmitir estos conocimientos o estas tecnologías y, si procede, su experiencia, y no para interesarse por las prácticas de sus colegas. Es decir que uno se hace formador para lo mismo que se hace enseñante: para hablar y no para escuchar.

- Partir de las prácticas y de las representaciones de los enseñantes formados debilita cualquier planificación e incluso cualquier preparación a fondo; si se parte de las preguntas y de las prácticas de los enseñantes en formación, es inútil crear un currículo, hay que improvisar, trabajar intensamente durante las pausas y entre las sesiones, para construir una formación «a medida».
- Ceder la palabra a los enseñantes en formación continua es una empresa de alto riesgo en otro sentido: éstos muestran los estados de ánimo y los sufrimientos con los que el formador no sabe qué hacer; critican el sistema, los programas, la jerarquía, sus condiciones de trabajo y obligan así al formador a defender el sistema o a ser cómplice de la crítica; plantean problemas éticos e ideológicos insolubles; establecen relaciones sistemáticas con otras dimensiones de su práctica que llevan al formador a los límites de lo que conoce.

Todos estos riesgos de incompetencia y de pérdida de control contribuyen a mantener a un buen número de estrategias de formación continua en el ámbito de la aportación estructurada de conocimientos. Por otra parte, tampoco hay ningún motivo para renunciar radicalmente a este tipo de fórmulas, que tienen pleno sentido si se utilizan con buen criterio.

Afortunadamente, otras modalidades de formación continua –intervenciones en centros, seguimiento de proyectos o de equipos, supervisión– ocupan un lugar más preeminente en las prácticas y en los problemas profesionales. También asistimos a la aparición de ofertas de formación expresamente centradas en el análisis de prácticas, sin temática precisa, sin «tapadera» didáctica, transversal o tecnológica. Pero también podemos limitar el campo del análisis a una disciplina y privilegiar un punto de vista. Es así como ciertas formaciones proponen a los participantes reflexionar juntos sobre un tema propuesto, por ejemplo, su relación con el saber, cómo tratan los errores de los alumnos (en general o en una materia), su forma de composición y de corrección de las pruebas escritas o su estilo de control de los conflictos.

A estas modalidades claramente orientadas hacia el análisis de los procesos y de las prácticas hay que añadir las inflexiones menos visibles en el interior de las acciones de formación temáticas, que proponen conocimientos o tecnologías. Cada vez más, los formadores no pueden olvidar que su ac-

ción sólo modificará ligeramente las prácticas si ésta se limita a aportar informaciones, a dispensar conocimientos, a dar a conocer modelos ideales. Se pueden invocar las «resistencias irracionales al cambio», pero ¿no sería demasiado fácil? Una parte de los formadores ha captado que su única oportunidad de transformar las prácticas de los enseñantes consiste en construir puentes entre lo que ellos hacen y lo que se les propone. La didáctica de las ciencias invita a trabajar a partir de las representaciones de los aprendices más que a ignorarlas. De la misma forma, una práctica nueva sólo puede sustituir a la antigua si tenemos en cuenta la coherencia sistemática de los gestos profesionales y su proceso de transformación.

Es posible que la formación continua se convierta progresivamente en el «laboratorio» de métodos de formación en práctica reflexiva, utilizando la situación privilegiada ligada a la presencia de practicantes a la vez experimentados y voluntarios. Hoy en día, paradójicamente, los modelos conceptuales de la práctica reflexiva y de su génesis están anclados más bien en las reformas de la formación inicial, en el sentido del aprendizaje por problemas y del procedimiento clínico. Podemos esperar que esta cantera sea la misma para todos los formadores, tanto si intervienen en la formación inicial o continua, y no se reserve a los especialistas del análisis de la práctica y de la supervisión. El mayor riesgo sería que la práctica reflexiva se convirtiera en una especialización suplementaria.

El análisis de la práctica, el trabajo sobre el *habitus* y el trabajo por situaciones-problemas son dispositivos de formación que tienen como objetivo desarrollar la práctica reflexiva y se refieren a ella abiertamente. Pero no bastan. Es importante reorientar las formaciones temáticas, transversales, tecnológicas, didácticas e incluso disciplinarias (sobre los conocimientos que hay que enseñar), en dirección a una práctica reflexiva, y convertir ésta última en el hilo conductor de un procedimiento clínico de formación presente de principio a fin del recorrido.

Por ello, este libro, a pesar de conocer los dispositivos específicos de análisis de la práctica, apunta más hacia una *problemática más amplia*, que sería mejor no confinar a un ámbito particular ni delegar a una categoría de formadores.

Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia. El *saber analizar* (Altet, 1996) es una condición necesaria, pero no suficiente de la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y un *habitus* específicos.

Una práctica y una postura cuyo desarrollo se puede estimular tanto mediante un entrenamiento para el análisis y el trabajo sobre uno mismo como mediante métodos de formación más generales y una relación con el saber inspirados en el análisis clínico.

Estructura de la obra

La presente obra pretende profundizar en algunos aspectos de la *formación de un practicante reflexivo*, a partir de esta misma introducción y de otros trabajos ya publicados sobre la formación de los enseñantes (Perrenoud, 1994*a*, *b*, *c*, *d*, *e*; 1996*c*, *d*, *e*; 1998*a*, *b*, *c*, *d*; 1999*a*, *c*, *d*, *e*; 2000*c*, *d*; 2001*a*, *b*, *c*, *d*).

Su propósito atañe tanto a la formación inicial como a la formación continua. Según los sistemas, éstas presentan una gran coherencia o encarnan, al contrario, conceptos opuestos del oficio y de su profesionalización. En su realización, es de desear que trabajen con el mismo objetivo y, especialmente, que no se delegue en la formación continua el desarrollo del saber analizar y de una actitud reflexiva.

A Dominicé le gusta decir que no hay formación inicial, que sólo hay formaciones continuas, en la medida en que siempre partimos de conocimientos adquiridos anteriormente. En este proceso, la formación profesional de base sigue siendo un período importante y un momento crucial, no sólo porque facilita al principiante los medios de supervivencia sino también porque modela de forma durable su capacidad de aprender, de reflexionar sobre su acción y de transformarla. Además, plantea problemas institucionales diferentes, especialmente el de la relación entre las instituciones de formación y el ámbito escolar (Bouvier y Obin, 1998; Clerc y Dupuy, 1994; Raymond y Lenoir, 1999).

Por lo tanto, en algunos puntos trataremos a veces *específicamente* de formación inicial o continua, pero sin establecer compartimentos estancos. El análisis de la práctica y la práctica reflexiva no pertenecen propiamente ni a una ni a otra. No obstante, no tienen el mismo sentido ni exigen los mismos recursos al inicio de la formación que después de varios años de experiencia.

La referencia a la profesionalización y a la práctica reflexiva no basta para concebir una formación de los enseñantes orientada hacia las competencias de alto nivel. Como ya hemos destacado (Perrenoud, 1998*b*), la calidad de una formación inicial se perfila primero en su *concepción*. Las ideas de base de una formación orientada hacia la profesionalización y la práctica reflexiva se configuran según nueve proposiciones:

1. Una transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de sus transformaciones.
2. Un conjunto de competencias claves.
3. Un plan de formación organizado alrededor de las competencias.
4. Un aprendizaje mediante el enfrentamiento de los problemas.
5. Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
6. Una organización modular y diferenciada.
7. Una evaluación formativa de las competencias.
8. Calendarios y herramientas de integración de los conocimientos adquiridos.

9. Una cooperación negociada con los profesionales.

No trataremos aquí todos estos aspectos que ya se han desarrollado anteriormente (Perrenoud, 1994*a*, 1996*c*). Nos limitaremos a esclarecer algunos puntos más concretos relacionados con el lugar de la práctica reflexiva en este modelo de formación, tanto como *método* indisociable del procedimiento clínico como *objetivo* de formación.

El capítulo 1, «De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva», examina los conceptos básicos, práctica reflexiva, abstracción reflectante, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción, reflexión sobre las estructuras de la acción, epistemología de la práctica, a partir de los trabajos fundacionales de Schön. La mayor parte de los practicantes cualificados están formados en la reflexión *para actuar* y todavía no existe la figura del practicante reflexivo tal como se entiende aquí, es decir practicantes capaces de decidir su propia forma de actuar, sus propios conocimientos, sus propios *habitus* profesionales para objetos de reflexión. Mostraremos cómo la reflexión en la acción es el modo de funcionamiento de una competencia de alto nivel, mientras que la reflexión sobre la acción es un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales.

El capítulo 2, «Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo central de la formación de los enseñantes?», enumera y explicita las razones por las cuales la formación inicial de los enseñantes puede y debe dejar un amplio espacio a la práctica reflexiva, a la vez como método y como objetivo de formación. Como método, es inseparable del procedimiento clínico y de la articulación teórica y práctica; como objetivo, participa en el movimiento hacia una autonomía y una responsabilidad profesionales mayores.

El capítulo 3, «La postura reflexiva: ¿cuestión de saber o de *habitus*?», reacciona contra una división que parece evidente y que promueve una separación del trabajo según la cual correspondería:

- A los formadores universitarios transmitir, por la vía más clásica, saberes académicos.
- A los formadores de campo transmitir los saberes prácticos, sobre el terreno.

Esta división oculta lo esencial del problema: la articulación de estas diferentes categorías de saberes y su integración en las *competencias*, gracias a un *habitus* profesional que permite movilizarlas con buen criterio, en la acción (Perrenoud, 1996*e*). En formación profesional, todos los conocimientos son en última instancia de orden «práctico», si se admite que la práctica es también una reflexión en la acción y sobre la acción. ¿Para qué serviría un saber al que no pudiéramos referirnos en el momento adecuado?

Esta concepción exige la cooperación de los diferentes formadores y

la evolución de las estructuras de formación inicial en el sentido de una apertura de los compartimentos de las disciplinas y de un trabajo sobre las competencias que permita hacer frente a múltiples situaciones complejas. No sin conocimientos, sino poniéndolos al servicio de una decisión doblemente eficaz: regular de la mejor forma posible el problema que se plantea actualmente de hacer evolucionar el sistema de acción.

El capítulo 4, «¿Es posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación?», examina la cuestión de la iniciación a la investigación en educación como estrategia de formación en la práctica reflexiva. En algunos países, la universidad ha adquirido una función importante en la formación profesional de los enseñantes. Es así como, en Norteamérica, se ha confiado a las facultades de ciencias de la educación toda la formación para la primaria y en colaboración con las facultades de cada disciplina para la secundaria. En Europa, las situaciones son mucho más dispares y el debate sobre la «universitarización» de la formación de los enseñantes está todavía abierto, con soluciones muy diferentes de un país a otro. Este capítulo examina el papel de las ciencias de la educación y analiza cuatro ilusiones que hay que abandonar para instaurar una formación a la vez universitaria y profesional fiel al paradigma reflexivo: la ilusión cientificista, la ilusión disciplinar, la ilusión objetivista y la ilusión metodológica. La cuestión de fondo reside en saber si la universidad puede formar para las competencias profesionales de alto nivel, fundamentadas en el espíritu científico, en los conocimientos racionales, pero también en el análisis de la experiencia y la práctica reflexiva, en el marco de una alternancia y de una articulación entre momentos sobre el terreno y momentos de formación más alejados de la acción pedagógica cotidiana.

El capítulo 5, «La construcción de una postura reflexiva según un procedimiento clínico», intenta sintetizar una concepción del procedimiento clínico que le asigna un objetivo doble:

- Trabajar, mediante la confrontación de casos complejos, en el desarrollo de competencias movilizando los conocimientos adquiridos.
- Contribuir, con otras propuestas –desde la enseñanza clásica hasta el trabajo por situaciones-problemas– a la extensión de la formación teórica de los practicantes, mediante la densificación, diferenciación y coordinación de los conceptos y de los conocimientos adquiridos.

Entonces veremos cómo el saber analizar es a la vez una competencia deseada y un medio de construir nuevos conocimientos.

El capítulo 6, «El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva», especifica la situación de un método de formación que parte de la práctica, propone un retorno reflexivo, un esfuerzo de descentralización y de explicitación, concienciaciones cuyos efectos de formación se esperan, incluso de transformación de identidad o de movilización en una

dinámica de cambio. El análisis colectivo de la práctica puede constituir un entrenamiento para una práctica reflexiva solitaria o en equipo pedagógico. Desarrolla también, a propósito de cada caso, la formación teórica de los participantes, en el campo didáctico tanto como en los temas transversales (gestión de clase, relación pedagógica o diferenciación, por ejemplo). Todo el arte del monitor consiste en llevar a los practicantes a su zona de desarrollo próximo, en encontrar una «desestabilización óptima» que los ponga en movimiento sin sumirlos en una crisis.

El capítulo 7, «De la práctica reflexiva al trabajo sobre el *habitus*», esboza un método de formación que trabaja explícita y directamente sobre el habitus profesional y especialmente sobre sus componentes *menos conscientes*. De una acción pasada a una acción futura, la filiación no es directa. Pasa por lo que, en el individuo, asegura cierta *permanencia* de las formas de pensar, de estar en el mundo, de evaluar la situación y de actuar. Trabajar sobre la propia práctica es, por lo tanto, una forma abreviada de decir «trabajar en lo que sustenta esta práctica»: la memoria, la identidad, las informaciones, las representaciones, los conocimientos, el saber hacer, las actitudes, los esquemas motrices, perceptivos o mentales, las energías, la concentración o el influjo de que dependerán la calidad, la intensidad, la eficacia y la pertinencia de la «próxima vez». Todo análisis de prácticas evoca indirectamente las competencias y los *habitus* de los practicantes, pero no proporciona los medios para acceder a ellos, tanto por falta de herramientas, incluso si la entrevista de explicitación y la observación antropológica ya inspiran algunas, como por temor de pasar, sin advertirlo, de un análisis del inconsciente práctico y de la acción no reflexiva a un «psicoanálisis salvaje», que afecta a la personalidad en su conjunto.

El capítulo 8, «Diez desafíos para los formadores de enseñantes», intenta hacer un inventario de las implicaciones de las transformaciones en curso y de la orientación hacia la práctica reflexiva para el oficio de formador de enseñantes y su propia profesionalización. En formación continua e inicial, los formadores sin duda tienen que dominar los conocimientos que deben transmitir y las herramientas básicas de la formación de adultos. Además, tienen que lanzarse a propuestas atestadas de paradojas y de contradicciones.

El capítulo 9, «Práctica reflexiva e implicación crítica», propone una mirada global de la problemática, relacionando más claramente la postura reflexiva con la posición de los enseñantes en la sociedad. La dimensión reflexiva no sólo es una garantía de la regulación de las prácticas profesionales, es una forma de entroncar el oficio con la misión de la escuela.

El capítulo 10, «La práctica reflexiva entre razón pedagógica y análisis del trabajo: vías de apertura», cumple la función de conclusión provisional. Intentará construir puentes entre el paradigma reflexivo, la razón pedagógica y el análisis del trabajo y reanudará la relación entre práctica reflexiva y profesionalización.

1

De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva

La idea de reflexión en la acción y sobre la acción se une a nuestra experiencia del mundo. Sin embargo, si nos paramos a pensar, el sentido de estas expresiones no se muestra del todo diáfano. Es evidente que un ser humano *piensa* bastante a menudo en lo que hace, antes de hacerlo, haciéndolo y después de haberlo hecho. ¿Acaso esto lo convierte en un practicante reflexivo?

Pensamos igual que respiramos, si con ello entendemos pensar en algo, tener una actividad mental cualquiera. Para el *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* de Julio Casares, pensar, en su primera acepción, significa 'imaginar o discurrir una cosa'. ¿Dónde he metido las llaves? ¡Llegaré tarde! ¡Hace frío! ¿Con quién me he encontrado en la calle? ¿Adónde iremos de vacaciones? Todos ellos, actos de pensamiento, discursivos. Y ¿acaso es sencillamente pensar en lo que vamos a hacer, en lo que hacemos y en lo que hemos hecho?

Pensar y *reflexionar*... en algunos contextos, ambas palabras parecen intercambiables. Pero si queremos diferenciarlas, diremos que la reflexión indica cierto distanciamiento. El mismo diccionario Casares define este sustantivo con dos acepciones, la primera en sentido propio y la segunda en sentido figurado: 'Fís. Acción y efecto de reflejar o reflejarse. || fig. Acción y efecto de reflexionar'. La primera acepción procede del verbo reflejar, es decir 'Hacer retroceder o cambiar de dirección la luz [...] mediante el choque con una superficie adecuada como un espejo'; la segunda, de reflexionar, que es un uso figurado derivado de reflejar: 'Considerar nueva y detenidamente una cosa'.

La metáfora del espejo está muy presente en el concepto de *abstracción reflectante*, tal como lo definió Piaget (1977): el pensamiento se toma a sí mismo como objeto y construye estructuras lógicas a partir de sus propias operaciones.

En ciencias humanas, la distinción entre pensar y reflexionar no es tan evidente, ya que no hay solución de continuidad entre el pensamiento más próximo a la acción, el que la guía y la reflexión más distanciada. Más que oponer pensamiento y reflexión, la corriente desarrollada por Schön (1987, 1991, 1994, 1996) distingue más bien la reflexión *en la acción* y la reflexión *sobre la acción*.

De todas formas, estas distinciones quedan algo difuminadas. Los trabajos de Schön están llenos de ejemplos tomados de diferentes oficios, pero los funcionamientos mentales subyacentes están, bastante a menudo, conceptualizados con la ayuda del sentido común. Debemos a sus traductores quebequeses (Gagnon y Heynemand), que se encuentran en la confluencia de varias culturas científicas y lingüísticas, el haber relacionado la práctica reflexiva con la noción piagetiana de abstracción reflectante, lo que justifica la diferencia entre *reflexionar para actuar* y *reflexionar sobre la acción.*

La noción de práctica reflexiva nos remite en realidad a dos procesos mentales que debemos *distinguir,* incluso y sobre todo, si tenemos la intención de estudiar sus conexiones:

- No existe acción compleja sin reflexión durante el proceso; la práctica reflexiva puede extenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. Se podría hablar entonces de práctica *reflexionada,* pero tanto en francés como en castellano, este adjetivo connota demasiado la prudencia de quien antes de hablar y medita profundamente antes de actuar. Esta prudencia no está ausente de la reflexión en la acción, pero es un valor que tiene que vérselas con una realidad que, a menudo, . Ante el apremio, el practicante podría, por temor a actuar impulsivamente, dejar de intervenir con rapidez, igual que aquellos conductores que por reflexionar demasiado jamás hacen un adelantamiento. Según la naturaleza de la acción en curso, la balanza entre reflexión y acción no puede ser la misma. Con Schön, nótese también que la acción emprendida puede desarrollarse en unos pocos segundos o en unos meses, según si consideramos como acción una operación puntual (por ejemplo, guiar un contraataque en un campo de fútbol o una operación bursátil) o una estrategia a largo plazo (por ejemplo, recomponer la situación financiera de una empresa o seguir un tratamiento médico complejo). La acción humana está hecha de *muñecas rusas:* las acciones más puntuales (devolver la calma a una clase) participan a menudo de una acción más global (hacer aprender), mientras que las acciones de largo alcance se analizan en una multitud de acciones más limitadas.
- Reflexionar *sobre* la acción... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como *objeto de reflexión,* ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o

hacer una crítica. Toda acción es única, pero en general pertenece a una familia de acciones del mismo tipo provocadas por situaciones parecidas. En la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella sólo tiene sentido, *a posteriori*, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga.

¿Acaso esta distinción es tan clara y categórica como sugiere Schön? De hecho, hay más continuidad que contraste:

- La reflexión *en* la acción provoca a menudo una reflexión *sobre* la acción, porque pone «en reserva» cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el practicante quiere volver a analizar «con más calma»; no lo hace cada vez, pero sin embargo es uno de los recursos de la reflexión sobre la acción.
- La reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis; los «mundos virtuales», que Schön (1996, p. 332) define como: «mundos imaginarios en los que la cadencia de la acción puede ralentizarse y en los que pueden experimentarse iteraciones y variaciones de la acción», son ocasiones de simular una acción por parte del pensamiento; la repetición y la precisión de las acciones posibles en la esfera de las representaciones preparan una aplicación rápida de los aspectos más sencillos y liberan la energía mental para hacer frente a lo imprevisible.

En su distinción, Schön todavía mezcla más las cartas porque se refiere a dos dimensiones distintas: el *momento* y el *objeto* de la reflexión. Ahora bien, las dos ideas no se oponen. Reflexionar en la acción es también reflexionar, aunque sea de forma fugaz, sobre la acción en curso, su entorno, sus contratiempos y sus recursos.

En cuanto a la cronología, –reflexionar antes, durante o después de la acción–, sólo se muestra de forma sencilla si consideramos que una acción no dura más que unos instantes, después de lo cual «se extingue», tal como se dice de una acción en el lenguaje jurídico. El mismo Schön entremezcla las cartas; por otro lado, con buen criterio:

La acción presente, es decir, el período de tiempo durante el cual nos encontramos en la misma situación, *varía considerablemente de un caso a otro y, muy a menudo, deja tiempo para reflexionar sobre lo que estamos haciendo. Veamos el ejemplo del médico que administra un tratamiento para curar una enfermedad, el del abogado que prepara una causa o el del profesor que se ocupa de un alumno con dificultades. En estos casos se trata de procedimientos que pueden*

prolongarse durante semanas, meses e incluso años. Por momentos, todo va muy deprisa, pero en el intervalo han tenido todo el tiempo del mundo para reflexionar. (Schön, 1996, pp. 331-332)

Si la situación está definida de este modo, por su *móvil* y sus *retos* más que por una unidad de tiempo y de lugar, puede transcurrir *con intermitencias* y a veces, en escenas múltiples. Por la misma razón, entre sus tiempos fuertes, podemos observar unos tiempos de latencia, durante los que el actor puede reflexionar más tranquilamente sobre lo que ha sucedido o sobre el resultado de las operaciones. ¿Se trata entonces de una reflexión en la acción o sobre la acción? La distinción no permite mucho análisis. Aquí propondremos la distinción siguiente:

- Por una parte, la reflexión sobre una *acción singular*, que puede tener lugar ya sea en plena acción como en el recorrido previo (anticipación, decisión) o posterior (análisis, evaluación).
- Por otra parte, la reflexión sobre un *conjunto de acciones parecidas* y su estructura; esta última puede concernir al practicante o a un sistema de acción más complejo del que sólo es un pequeño engranaje.

Estas distinciones, todavía sumarias, permiten entrever tres pistas complementarias en la formación de practicantes reflexivos:

- Desarrollar, más allá de lo que cada uno hace espontáneamente, la capacidad de reflexionar en plena acción.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva.

Estas tres facetas son complementarias; efectivamente, es raro que un practicante que reflexiona lo menos posible durante la acción reflexione intensamente antes de actuar o se haga muchas preguntas *a posteriori*. Igualmente, la reflexión sobre las estructuras de la acción tiene sus raíces, en general, en una reflexión regular y precisa sobre la mayor parte de las acciones singulares, en curso, pasadas o previstas.

Intentemos mostrar la continuidad y el encadenamiento de estos *objetos* de reflexión y de sus *momentos*, a propósito de la práctica pedagógica.

La reflexión en plena acción

En plena acción pedagógica, hay poco tiempo para meditar y se reflexiona principalmente para guiar el siguiente paso, para decidir el camino que

debe seguirse: interrumpir o no una charla, empezar o no con un nuevo capítulo antes de acabar la clase, aceptar o no una excusa, castigar o no a un alumno indisciplinado, responder o no a una pregunta insolente, estúpida o fuera de lugar, dejar salir o no a un alumno, etc.

Cada una de estas microdecisiones (Eggleston, 1989) pone en marcha una actividad mental. Cuando nos encontramos en la rutina, la actividad aparece «prerreflexionada», al límite de la conciencia. Pensamos pero sin ser conscientes de que pensamos, no hay deliberación interior, no hay dudas, por lo tanto, se dirá, no hay reflexión, en el sentido propio de la expresión.

A veces, surge la duda, sopesamos entre dos posibilidades, entre los impulsos contradictorios, entre un movimiento afectivo y la razón que los atempera. Cuando no sabemos muy bien lo que hay que hacer, vistas las circunstancias, el tiempo que falta, el clima de la clase, el trabajo empezado, se puede disparar una reflexión en plena acción, cuando incluso el flujo de los acontecimientos no se interrumpe e impide una verdadera «paralización de la acción» (Pelletier, 1995). No intervenir es entonces también una forma de actuar, en el sentido en que esta actitud pesará asimismo, de otra manera, en el curso de los acontecimientos. Si no decidimos nada, dejamos que la situación evolucione y, tal vez, que empeore. La reflexión en la acción es, por lo tanto, *rápida*, guía un proceso de «decisión», sin recurso posible a opiniones externas, sin la posibilidad de pedir un «tiempo muerto», como un equipo de baloncesto tiene derecho a hacerlo durante un partido.

Este proceso puede llevar a la decisión de no intervenir inmediatamente para darse tiempo para reflexionar con más tranquilidad. Es lo que Pelletier (1995) sugiere a los gestores, invocando un «saber de inacción», que se puede interpretar como una forma de sabiduría incorporada al *habitus*, que conduce a diferenciar la decisión. No toda indecisión es fatal. Algunas situaciones justifican una respuesta posterior. El enseñante siente que actuar demasiado deprisa sería poco acertado, que se encuentra bajo los efectos de la emoción o que le faltan elementos de apreciación para decidir con conocimiento de causa. A veces, puede decir abiertamente a sus alumnos: «Pues no lo sé. Voy a pensar en ello y os responderé mañana». En otras situaciones, esta reflexión es interior.

En clase, algunos comportamientos sólo se convierten en problemas porque son repetitivos, por ejemplo, los charloteos crónicos, la impuntualidad constante, la huida continua ante las tareas, las agresiones repetidas a un compañero o la impertinencia habitual. Entonces, la decisión no nos lleva a una situación singular, pero sí a una serie de situaciones parecidas, lo que deja tiempo para formarse una opinión o contemplar diversas estrategias posibles. Una parte importante de la reflexión en la acción permite simplemente decidir si tenemos que actuar inmediatamente o si podemos darnos algo de tiempo para una reflexión más tranquila.

Tanto si es para estimar la urgencia de una decisión como para tomarla sobre la marcha si no puede aplazarse, es importante que los practicantes desarrollen una capacidad reflexiva movilizable «en el apremio y en la incertidumbre» (Perrenoud, 1996*c*):

Incluso cuando la acción actual es breve, sucede que los actores pueden entrenarse para pensar en lo que hacen. Entre los intercambios que no duran más que fracciones de segundo, un buen jugador de tenis aprenderá a darse un tiempo de reflexión para planificar el próximo golpe. Escatimará un instante y su juego sólo será mejor si ha evaluado bien el tiempo de reflexión del que dispone y si sabe integrar su reflexión en el desarrollo normal de la acción. [...] De hecho, nuestra concepción del arte de la práctica debería asignar un lugar central a las formas por las que los practicantes aprenden a crear las ocasiones de reflexión durante la acción. (Schön, 1996, p. 332)

Sin menospreciar la parte de la *improvisación regulada*, expresión del *habitus* como sistema de esquemas (Bourdieu, 1972, 1980; Perrenoud, 1994*a*, 1996*e*, 2001*e*) que nos dispensa de reflexionar cuando no es necesario ni posible, hay mucho que ganar si se desarrolla en formación la capacidad al mismo tiempo de «crear ocasiones de reflexionar» y de sacarles provecho de la mejor forma posible, dominando el estrés, yendo a lo esencial, confiando en configuraciones globales de indicios más que en el análisis aguzado de cada uno o tomando decisiones sobre la base de una mezcla de lógica y de intuición. Carbonneau y Hétu (1996, p. 86) nos proponen una comparación interesante con la conducta en el automóvil, en la que la visión del principiante se corresponde a la visión nocturna, mientras que la del experto evoca la visión diurna:

[...] el campo que aprehendemos presenta una gran apertura. Tenemos la impresión de tener ojos alrededor de toda la cabeza y el menor movimiento que se produzca en ese campo es inmediatamente detectado e inmediatamente se programa una parada, por si acaso.

Mientras que para el principiante:

El campo de visión está limitado por la luz que proyectamos y cualquier otro haz de luz proyectado puede deslumbrarnos.

Durand (1996), en un enfoque de la enseñanza en el entorno escolar inspirado en la ergonomía cognitiva, confirma la fuerte imbricación de la percepción y del pensamiento en las situaciones de actividad intensa. Más que ser iterativo y analítico, el pensamiento procede mediante *Gestalt*, como la percepción, captando en una sola vez un conjunto de elementos que dan sentido y «dibujan» una decisión que forma parte del marco más que desprenderse de él. Los trabajos de Varela (1989) sobre la «enacción» insisten en los límites de la separación clásica –en la filosofía occidental– entre el in-

dividuo y el mundo. En algunos estados de urgencia o de rutina, el pensamiento parece «sumergido en la acción», sin que por ello haya disolución de las operaciones mentales en puros automatismos de comportamiento.

Mientras que la lógica natural y el pensamiento desligado de la plena acción se estudian con relativa facilidad en la psicología cognitiva, los modelos de funcionamiento del pensamiento y del conocimiento en la acción parecen todavía bastante confusos y frágiles. Sugieren, sin embargo, que lo que a veces denominamos intuición, olfato o vista son operaciones que no tienen nada de mágico y que son el resultado de un aprendizaje. ¿Por qué entonces dejar éste último a merced del azar? Sólo puede resultar de un entrenamiento intenso, en situación de acción auténtica o simulada. Por lo tanto, la acción pedagógica tiene que encontrar las modalidades adecuadas. La inmersión en una clase no basta, porque supone afrontar una gran diversidad de configuraciones sin que la repetición sea suficiente para intensificar o densificar la experiencia y acelerar así los aprendizajes.

Un entrenamiento más intensivo y controlado permitiría aumentar la regulación cognitiva, en tiempo real, de la acción pedagógica emprendida, pero también favorecería una reflexión más distanciada *a posteriori*. Sin duda, resulta difícil reflexionar sobre una acción íntegramente automatizada, que presenta una fuerte opacidad para el propio individuo. Provocada en plena acción, en el momento de una regulación deliberada, la concienciación podría llevarse a cabo en un momento más propicio, cuando los alumnos se dedican a otras tareas o han regresado a casa, para dejar así al profesor su tiempo para repasar con más calma el curso de los acontecimientos.

La reflexión fuera del impulso de la acción

En este caso, el profesor no está interactuando con sus alumnos, sus padres o sus colegas. Reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta. La reflexión fuera del impulso de la acción, a menudo es a la vez *retrospectiva* y *prospectiva*, y conecta el pasado y el futuro, en particular, cuando el practicante está realizando una actividad que se prolonga durante varios días, e incluso varias semanas, por ejemplo, una propuesta de proyecto.

La reflexión está dominada por la *retrospección* cuando se produce por el resultado de una actividad o de una interacción, o en un momento de calma, en cuyo caso su función principal consiste en ayudar a construir un balance, a comprender lo que ha funcionado o no o a preparar la próxima vez. Indirectamente, siempre hay una posible próxima vez. Se presenta segura cuando reflexionamos, durante una interrupción, de alguna forma entre dos «asaltos» del mismo combate. La reflexión después de la acción

puede –si bien no de forma automática– *capitalizar la experiencia*, e incluso transformarla en *conocimientos* susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias.

La reflexión está dominada por la *prospección* cuando se produce en el momento de la planificación de una actividad nueva o de la anticipación de un acontecimiento, incluso de un pequeño problema inesperado (por ejemplo, acoger a un nuevo alumno que cambia a mitad de curso). Incluso entonces, es raro que el enseñante no se base en experiencias personales más o menos transferibles.

En el oficio de enseñante, la reflexión fuera del impulso de la acción no siempre es tranquila. A veces se ve presionada, constreñida entre dos tiempos fuertes, por ejemplo, cuando roba unos minutos al control de la clase, mientras que los alumnos trabajan individualmente o bien durante el recreo. Puede desarrollarse entre dos clases, durante la pausa de mediodía o al final de una jornada escolar. Entonces, a menudo conduce a un problema que debe resolverse bastante rápido, por ejemplo, decidir si hay que eximir de educación física a un alumno que no se siente bien o bien confirmar la sospecha en relación con el trabajo entregado por otro alumno. La reflexión sobre lo que ha pasado o pasará en clase ocupa, de forma más o menos planificada, una parte del tiempo libre de los enseñantes, en los atascos de circulación o mientras se duchan, pero también con ocasión de conversaciones con colegas o familiares.

La presión «física» de los alumnos es entonces menos fuerte, pero un enseñante dispone a fin de cuentas de poco tiempo para todas las acciones pasadas, en curso o futuras que merecerían reflexión. Incluso fuera de clase puede experimentar cierto sentimiento de apremio, de *zapping* insatisfactorio entre diferentes problemas, con la frustración de no poder llegar hasta el final de ninguna hipótesis, leyendo, conversando, formándose...

Por otro lado, la reflexión sobre la acción se renueva constantemente con el devenir de los hechos presentes. Nada hay tan efímero como las interacciones y los incidentes críticos en una clase. Cada día, nuevos elementos ocupan el primer plano de la escena. Así, la reflexión sobre la acción a menudo se rompe tan pronto empieza, a merced del flujo de los acontecimientos que ordena otras decisiones y otras reflexiones que, a su vez, son captadas por la actualidad. El funcionamiento de la prensa diaria es una buena metáfora de lo que vive un practicante sumergido en la acción: los acontecimientos más recientes cubren constantemente los precedentes.

Pero ¿acaso no hay situaciones y acciones que se repiten y que se plantean a la reflexión como objetos duraderos cuando no permanentes? Sin duda, pero el practicante pasa entonces a otro registro, el de la reflexión sobre las *estructuras relativamente estables de su propia acción* y sobre los *sistemas de acción colectiva* en los que participa.

La reflexión sobre el sistema de acción

Acción: la expresión es ambigua. A veces, designa un acto preciso, a veces, se refiere a la acción humana en general. Para eliminar esta ambigüedad, sería mejor hablar de *reflexión sobre el sistema de acción* cada vez que el individuo se aleja de una acción singular para reflexionar sobre las estructuras de su acción y sobre el sistema de acción en el que se encuentra.

En un primer nivel, la reflexión sobre nuestro sistema de acción cuestiona los fundamentos racionales de la acción: las informaciones disponibles, su tratamiento, los conocimientos y los métodos con los que nos ayudamos. El acto de *informar* que se practica en algunos oficios –por ejemplo, en el de piloto o en la acción militar– intenta reconstituir los razonamientos mantenidos durante la acción e identificar sus puntos débiles y sus márgenes de error: conocimientos obsoletos, insuficientes o inservibles en la memoria de trabajo, informaciones incompletas u orientadas, inferencias precipitadas o aproximativas, operaciones demasiado lentas o vacilantes, mal enfoque del problema, búsqueda insuficiente de recursos y de ayudas disponibles, modelo de interpretación inadecuado, etc.

Tarde o temprano, se actualizarán las operaciones mentales de rutina, que han sido efectuadas sin ser guiadas con detalle por la parte más alerta de nuestro cerebro. Cuantos más elementos hay para tratar, más tiempo nos falta, más pensamos en el estrés, más inevitable es funcionar con el «piloto automático», sin pensar ni cuestionar el fundamento de las rutinas que seguimos, comprobar sus conclusiones o cuestionar sus ofuscaciones. Incluso hablando de una relectura de la parte consciente y racional de la acción, volvemos a mostrar la parte del inconsciente práctico de nuestra acción. Ésta concierne no sólo a nuestros gestos, sino también a nuestras operaciones intelectuales, lo que no tiene nada de sorprendente, puesto que éstas últimas son sólo acciones progresivamente interiorizadas, que se aplican a representaciones y símbolos, más que a objetos.

Tanto si son «concretos» como «abstractos», no inventamos nuestros actos todos los días. Las situaciones y las tareas se parecen, así que nuestras acciones y operaciones singulares son *variaciones sobre una trama bastante estable.* Podemos llamar a esta trama estable «estructura de la acción» o *esquema de acción*, en el sentido piagetiano:

> *Las acciones, en realidad, no se suceden aleatoriamente, sino que se repiten y se aplican de forma parecida a las situaciones comparables. Más concretamente, se reproducen tal como son, con los mismos intereses, corresponden a situaciones análogas, pero se diferencian o se combinan de forma nueva si las necesidades o las situaciones cambian. Llamaremos esquemas de acción a los que, en una acción, se pueden transponer, generalizar o diferenciar de una situación a la siguiente, dicho de otra forma, lo que hay de común en las diferentes repeticiones o aplicaciones de la misma acción.* (Piaget, 1973, p. 23)

O incluso:

Denominamos *esquema* a la organización constante de la conducta para una clase de situaciones determinada:

> *Es en los esquemas donde hay que buscar los conocimientos-en-acto del individuo, es decir los elementos cognitivos que permiten a la acción del individuo ser operativa.* (Vergnaud, 1990, p. 136)

Un esquema guía la acción (concreta o mental), pero no impide la variación, la innovación, la diferenciación a partir de la trama memorizada. En la psicología de Piaget, la acción adaptada es un equilibrio entre una asimilación de los esquemas existentes y una acomodación de estos esquemas a la situación.

Incluso cuando tenemos tiempo para una deliberación interior, nuestra acción manifiesta estructuras estables, no porque hayamos actuado de forma irreflexiva, sino porque nuestra decisión ha seguido caminos idénticos ante problemas análogos. Tenemos una forma *estable* de afrontar el conflicto, la presión, la falsedad, la ignorancia, la agresividad, la incertidumbre y el desorden. Las operaciones mentales son acciones interiorizadas que, a su vez, son sobreentendidas por los esquemas.

Con Bourdieu, podemos llamar *habitus* al conjunto de los esquemas de que dispone una persona en un momento de su vida. El *habitus* se define como un:

> *[...] pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos.* (Bourdieu, 1972, p. 209)

No somos conscientes de todos nuestros actos, pero sobre todo, no siempre somos conscientes del hecho de que nuestros actos sigan estructuras estables. Pero el hecho de que no tengamos una consciencia clara es a menudo «funcional»: nuestros esquemas nos permiten actuar rápidamente, casi con piloto automático, lo que físicamente es más económico, por lo menos mientras no se interponga ningún obstáculo fuera de lo habitual. Piaget habla de un «inconsciente práctico», para subrayar que algunos de nuestros esquemas se han constituido en lo implícito, a merced de la experiencia, sin saberlo el individuo. Otros, procedentes de acciones inicialmente reflexionadas, incluso de la interiorización de procedimientos, se han convertido en rutinas de las que ya no tenemos conciencia.

Nuestra acción es siempre la expresión de lo que somos, lo que conocemos como personalidad o carácter en la lengua de cada día, más que un *habitus*. A veces, reflexionamos sobre nuestros esquemas de acción, incluso si no utilizamos esta expresión científica. Para designar habitualmente los aspectos de nuestro habitus cuya existencia presentimos, hablamos de costumbres, de actitudes, de manías, de reflejos, de «complejos», de ob-

sesiones, de disposiciones, de tendencias, de rutinas y de rasgos de carácter. Incluso si no somos capaces de describir exactamente su naturaleza, su génesis y su modo de conservación, observamos su permanencia y sus efectos más o menos afortunados.

A veces, sucede que un enseñante tiene ganas de cambiar de *habitus*, porque el suyo lo «involucra» constantemente en acciones de las que no está satisfecho, por ejemplo, una tendencia a controlarlo todo, a ser desconfiado o a intervenir en la mínima discusión entre el alumnado, o una inclinación a minimizar los riesgos, a mofarse de los temores de los alumnos o a hacer responsables a sus padres de su conducta (por ejemplo, llegar tarde, tener los deberes por hacer, ser indisciplinado o provocar desórdenes).

Esta reflexión sobre sus esquemas de acción enraíza en la concienciación del carácter repetitivo de algunas reacciones, de algunas secuencias, por lo tanto, en la existencia de *guiones* que se reproducen en situaciones parecidas. Esta permanencia es una fuente de identidad, pero también de insatisfacción, cuando el actor se siente demasiado desconfiado, impulsivo, tímido, ansioso, ingenuo, lento, veleidoso o irritable...

La reflexión de un practicante sobre sus esquemas de acción se remonta en general a casos concretos, pero intenta superarlos para plantearse las disposiciones estables que explican que haya llegado hasta allí, por ejemplo una escalada sin fin en los enfrentamientos con un alumno que él ve como rebelde o perezoso. La reflexión sobre una o más acciones singulares, pero de igual estructura, desemboca entonces, de forma más o menos veleidosa, en la concienciación de una forma estable y a veces rígida de ser, de pensar y de actuar que va en contra del interés del actor.

Entonces, el reto no sólo consiste en estar preparado para actuar de forma distinta la próxima vez, sino de convertirse –en algunos aspectos– en otro distinto. Así vemos cómo de la reflexión en plena acción, la más centrada en el éxito inmediato, pasamos, a través de estadios sucesivos, a una reflexión del individuo sobre sí mismo, su historia de vida, su formación, su identidad personal o profesional o sus proyectos.

También apreciamos cómo esta reflexión se hace cada vez más difícil, con motivo tanto de la opacidad de una parte del habitus a los ojos del actor como de sus ambivalencias ante la concienciación. El desarrollo de los métodos de explicitación (Vermersch, 1994) indica los límites de la reflexión salvaje y de la toma de conciencia voluntarista.

La reflexión sobre su acción y sus esquemas de acción también remite al actor a su inserción en los sistemas sociales y a sus relaciones con los demás. Cada uno está ocupado en *sistemas de acción colectiva*. Aporta su *habitus*, que la interacción enriquece, empobrece o diferencia, de suerte que se hace posible funcionar con los otros de forma relativamente estable, incluso armoniosa. Bourdieu (1980) introduce la idea de una *orquestación de*

los habitus. Ésta explica por qué es difícil cambiar solo y justifica los enfoques sistémicos de la terapia y del cambio.

Por su función, su saber, su responsabilidad de control de la clase y el tipo de contrato y de relación que privilegia, el enseñante tiene más poder que los alumnos sobre el sistema de acción colectiva, pero no es el único jefe.

Por otro lado, su *habitus* es, en primer lugar, el producto de lo que ha vivido y vive fuera de su clase actual, en otras clases o en diferentes grupos en los que entra también en sinergia con otros actores. La reflexión sobre la acción nos introduce entonces en una reflexión sobre la relación, sobre nuestra forma de crear o de mantener lazos con el otro (Cifali, 1994), pero también sobre las dinámicas de los grupos y de las organizaciones.

Una reflexión tan plural como sus practicantes

A esta diversidad de los objetos y niveles de reflexión hay que añadir la de los estilos cognitivos y las situaciones concretas. No todos funcionamos de la misma forma. Para saber cómo un practicante reflexiona en plena acción, sobre la acción, sobre los conocimientos y sus esquemas de acción o también sobre los sistemas de acción colectiva en los que está implicado, hay que observarle y preguntarle.

Los *motores* de la reflexión son múltiples:

- Problema que hay que resolver.
- Crisis que hay que resolver.
- Decisión que hay que tomar.
- Regulación del funcionamiento.
- Autoevaluación de la acción.
- Justificación para con un tercero.
- Reorganización de sus categorías mentales.
- Deseo de comprender lo que pasa.
- Frustración o rabia que hay que superar.
- Placer que hay que conservar a cualquier precio.
- Lucha contra la rutina o el aburrimiento.
- Investigación de sentido.
- Deseo de hacerse valer mediante el análisis.
- Formación y construcción de conocimientos.
- Búsqueda de la identidad.
- Regulación de las relaciones con los otros.
- Trabajo en equipo.
- Rendir cuentas.

La reflexión se sitúa entre un polo pragmático, que es un medio de actuar, y un polo de identidad, que es fuente de sentido y forma de ser en el mundo.

Los incidentes desencadenantes son igualmente diversos. Resulta difícil decir *in abstracto* por qué reflexionamos sin referirnos a un contexto. Llegaremos a captar mucho mejor el funcionamiento reflexivo de un practicante si lo conducimos a contar *episodios reflexivos*. Evocará entonces en general lo que ha desencadenado un episodio. Sin embargo, un incidente puede tan sólo ser la gota que colma el vaso. Provoca un efecto límite y nos lleva a afirmaciones del tipo: «No podemos continuar así».

Entre los incidentes o acontecimientos desencadenantes, encontraremos, por ejemplo, los siguientes:

- Conflicto.
- Falta de rectitud, indisciplina.
- Agitación de la clase.
- Dificultades de aprendizaje.
- Apatía, falta de participación.
- Actividad que fracasa.
- Actividad que no consigue su objetivo.
- Resistencia de los alumnos.
- Planificación inaplicable.
- Resultados de una prueba.
- Tiempo perdido, desorganización.
- Momento de pánico.
- Momento de cólera.
- Momento de cansancio, de aversión.
- Momento de tristeza, de depresión.
- Injusticia inaceptable.
- Elementos surgidos en consejo de clase.
- Llegada de un visitante.
- Llegada de un nuevo alumno.
- Fichas para rellenar.
- Consejo de orientación que hay que dar.
- Solicitación de una ayuda.
- Formación desestabilizante.
- Discusión en equipo.
- Conversación con los alumnos.
- Conversación con los colegas.
- Conversación con terceros.
- Reuniones con los padres.

No todos los enseñantes son sensibles a los mismos acontecimientos o incidentes. Sin contexto definido, cada uno dirá que unos determinados incidentes le harán reflexionar. En realidad, durante un año escolar, también intervienen filtros personales, de forma que, por ejemplo, los momentos de depresión jamás hacen reflexionar a tal enseñante (espera a que

pase todo), mientras que la perspectiva de rellenar los boletines trimestrales lo sume cada vez en los abismos de la perplejidad y suscita una reflexión de fondo sobre la evaluación.

Penser la bouche pleine es el título de un hermoso libro de Schlanger (1983) sobre la epistemología. ¿Cuándo y dónde reflexionamos? Los lugares, los tiempos, los climas de la reflexión, a su vez, varían. La reflexión se asienta en una realidad cotidiana a veces extremadamente prosaica e incluso cómica. Todos los practicantes que reflexionan no adoptan la postura del pensador de Rodin. Cuando reflexionan en plena acción, en clase, manifiestan estilos muy distintos: unos piensan en voz alta o hablan para no decir nada, lo que les da tiempo para formarse una idea; otros se retiran un instante de la interacción, asignando una tarea a los alumnos; algunos cierran los ojos, otros escriben o dibujan, se sientan o caminan...

Para reflexionar *sobre* la acción, los esquemas o los sistemas de acción, la elección de posturas es todavía más amplia: en casa, al levantarse, antes de acostarse, conversando con la familia, en el margen de una lectura, preparando las clases, corrigiendo ejercicios, tomando el té, haciendo gimnasia... O conduciendo o en el autobús, en el supermercado, en la playa... Cuando se tercie o de forma metódica, en lugares apropiados o en cualquier lado, en la soledad o en la interacción.

De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva

Evidentemente, a todos nos sucede alguna vez que reflexionamos espontáneamente sobre la propia práctica, pero si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar necesariamente a concienciaciones ni a cambios. Cualquier enseñante principiante reflexiona para asegurar su supervivencia (Holborn, Wideen y Andrews, 1992; Woods, 1997); luego, cuando ya ha conseguido la velocidad de crucero, lo hace para navegar algo por encima de la línea de flotación; y, finalmente, a veces, para conseguir objetivos más ambiciosos. Esta reflexión espontánea no lo convierte en un practicante reflexivo en el sentido de Schön (1983, 1987, 1991) o de St-Arnaud (1992).

Un «enseñante reflexivo» no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. Y se entrega con herramientas conceptuales y métodos, a la luz de los diferentes conocimientos y, en la medida de lo posible, en el marco de una interacción con otros practicantes. Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizarán en la acción. Un practicante

reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La práctica reflexiva es un *trabajo* que, para convertirse en *regular*, exige una actitud y una identidad particulares.

Esta actitud reflexiva y el *habitus* correspondiente no se construyen espontáneamente en cada persona. Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes.

En numerosos países existe una evolución en este sentido, pero todavía dista de estar lo bastante avanzada, a veces por falta de desearla con determinación haciendo las concesiones necesarias y también de saber exactamente cómo afrontarlo todo.

Hay algunas concesiones que hay que sacrificar de entrada: para que los estudiantes aprendan a convertirse en practicantes reflexivos, hay que renunciar a sobrecargar el currículo académico inicial de conocimientos disciplinares y metodológicos, dejar tiempo y espacio para un procedimiento clínico, la resolución de problemas y el aprendizaje práctico de la reflexión profesional, en una articulación entre tiempos de intervención sobre el terreno y tiempos de análisis. Más que suministrar al futuro enseñante todas las respuestas posibles, lo que hace una formación orientada hacia la práctica reflexiva es multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas generales de reflexión y de regulación.

Ésta es una de las razones por las que, en formación inicial, se forman, en el mejor de los casos, solamente buenos principiantes, cuyas competencias no dejarán de aumentar y diversificarse a lo largo de los años, no sólo porque sigan programas de formación continua, sino porque tienen una *capacidad de autorregulación y aprendizaje*, a partir de su propia experiencia y del diálogo con otros profesionales. Para ello, es importante que la formación desarrolle las capacidades de auto-socio-construcción del *habitus*, del saber hacer, de las representaciones y de los conocimientos profesionales. De este modo, permitirá una relación con la propia práctica y con uno mismo, una postura de autobservación, de autoanálisis, de planteamiento y de experimentación, y facilitará una relación reflexiva con lo que hacemos.

Las preguntas se plantean de forma algo distinta en formación continua, pero ésta también podría orientarse más claramente hacia una práctica reflexiva que hacia una actualización de los conocimientos disciplinarios, didácticos o tecnológicos.

En cualquier caso, la práctica reflexiva se aprende con un entrenamiento intensivo, lo que nos remite no tanto al pequeño módulo de iniciación a la reflexividad, sino a las formaciones completas orientadas al análisis de prácticas y a el procedimiento clínico de formación (Imbert, 1992; Cifali, 1991, 1996*a*; Perrenoud, 1994*a*; 1998*a*, *d*; 2001*d*).

2

Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes?

Saber reflexionar sobre la propia práctica, ¿acaso no es la cosa más compartida del mundo? ¿Acaso no reflexionan todos los profesionales sobre lo que hacen? ¿Podríamos, de alguna forma, evitar que lo hagan? ¿Acaso la reflexión en la acción y sobre la acción no constituye ya una parte inherente del ser humano?

En pocas palabras: ¿por qué formar para reflexionar, si parece algo tan natural como respirar? ¿Por qué deberíamos hacer de este aprendizaje el núcleo de la formación de los enseñantes, si ya constituye una condición preexistente? Si aceptan personal con estudios secundarios o estudios superiores, ¿no es, precisamente, porque son estudiantes cuyos estudios secundarios los habrán ejercitado en la reflexión que aplicarán a su formación y, posteriormente, a sus cometidos profesionales?

Es cierto que los futuros enseñantes tienen tanto menos necesidad de formación profesional para aprender a pensar, cuanto que su itinerario preparatorio ya se la ha facilitado. ¿Acaso no será por este motivo que ya de entrada presentan las posturas y los *habitus* mentales propios de un practicante reflexivo? ¿No habrá, entre la forma habitual de reflexionar y la práctica reflexiva, la misma diferencia que existe entre la respiración de cualquier ser humano y la de nn cantante o un atleta?

Se trata de una postura y de una práctica reflexivas que son la *base de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo,* disposición y competencia que normalmente se adquiere a base de un *entrenamiento intensivo y voluntario.*

Los estudios de Schõn hacen referencia a todo tipo de oficios y dejan abierta la cuestión de si el enseñante es o debe convertirse en un practicante reflexivo. A partir de este punto, se plantean dos preguntas concretas:

1. ¿Por qué formar a los enseñantes a reflexionar sobre su práctica?
2. ¿Cómo actuar de forma eficaz en este sentido durante la formación inicial?

He aquí algunas respuestas.

¿Por qué formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica?

En este apartado, consideraremos diez razones, vinculadas de forma muy dispar a la evolución y a las necesidades recientes de los sistemas educativos. Todas ellas traducen una visión definida del oficio de enseñante y de la escuela. El lector que no la comparta no hallará las mismas razones para formar a los enseñantes a reflexionar sobre su práctica. Incluso es posible que no encuentre ninguna...

No existe ninguna cronología ni jerarquía entre estas razones. Entonces, podemos esperar de una práctica reflexiva que:

- Compense la superficialidad de la formación profesional.
- Favorezca la acumulación de saberes de experiencia.
- Acredite una evolución hacia la profesionalización.
- Prepare para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayude a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorezca la cooperación con los compañeros.
- Aumente la capacidad de innovación.

Analicemos una a una estas razones.

Compensar la superficialidad de la formación profesional

En general, en los países desarrollados, los enseñantes dominan bastante bien los conocimientos que deben transmitir. Siempre se puede considerar que una mayor cultura y un mayor dominio de la teoría aumentarán su imaginación didáctica y su capacidad de improvisación, observación, planificación y trabajo y a partir de los errores o los obstáculos con que se topan sus alumnos. Nunca es inútil saber más, no para transmitir todo lo que uno sabe, sino para «tener margen», dominar la materia, relativizar los conocimientos y adquirir la seguridad necesaria para aplicar los métodos de investigación con los alumnos y alumnas, o bien para orientar el debate hacia los conocimientos.

La formación académica de los enseñantes no es excelente, sin embargo, debemos reconocer que deja menos que desear que su formación didáctica y pedagógica. El desequilibrio es mayor en la educación secundaria y alcanza su punto máximo en la enseñanza superior, puesto que una parte de los profesores desempeñan esta función sin ninguna formación didáctica.

¿Cómo sobreviven? Las mentalidades menos compasivas responderán que se las apañan haciendo fracasar a todos los estudiantes incapaces de

comprender un curso inadecuado. Los más optimistas, en cambio, dirán que «lo que se entiende bien se euuncia con claridad y las palabras para expresarlo vienen con fluidez»: con sólo dominar su disciplina, los profesores enseguida deberían ser capaces de exponerla de forma clara a los estudiantes correctamente seleccionados, a quienes se considera que poseen el nivel exigido para tomar notas, leer tratados y estudiar con serenidad y reflexión la palabra magistral. Asimismo, se podría apuntar que los profesores de universidad, igual que todo el mundo, aprenden de la experiencia, mejoran con el transcurso de los años y terminan por crear un sistema didáctico para desarrollar el saber hacer. Y lo logran, pese a su ignorancia y, en ocasiones, su desprecio por las ciencias de la educación, puesto que su formación intelectual especializada los prepara para observar y analizar con realismo lo que pasa y adaptar sus acciones en consecuencia.

Podemos plantear la misma hipótesis para los estudiantes procedentes de los *Instituts universitaires de formation des maîtres* (Institutos universitarios de formación de maestros –IUFM–) creados en Francia en 1989. Estos nuevos profesores se forman con el nivel de estudios secundarios más cinco años universitarios (como mínimo), pero sólo siguen un breve año de formación estrictamente profesional: el último. Todo lo anterior (formación disciplinar y preparación de oposiciones) conduce de forma secundaria a la enseñanza y al aprendizaje, y fundamentalmente al dominio de los contenidos que deben transmitirse. No obstante, según indican las primeras encuestas, se las arreglan con dignidad en su clase. ¿Por qué? Seguramente, porque su nivel de formación los hace capaces de aprender de la experiencia analizando lo que hacen y regulando su labor profesional de acuerdo con ello.

De todo ello, puede deducirse que, para saber reflexionar sobre la propia práctica, basta con dominar los instrumentos generales de objetivación y de análisis y poseer un entrenamiento para el pensamiento abstracto, el debate, el control de la subjetividad, el enunciado de las hipótesis y la observación metódica. Éste es el motivo por el cual, una formación para la investigación puede, en cierta medida, preparar para una práctica reflexiva, y a la inversa (Perrenoud, 1994*a*).

Para los profesores de enseñanza secundaria, y todavía más para los de primaria, dicho nivel de formación dista mucho de ser la norma vigente y no se dispone en muchos lugares del mundo de estudios profundos para desarrollar los medios de una práctica reflexiva espontánea. Además, no es seguro que la inteligencia, el rigor y el buen criterio sean suficientes para alimentar una reflexión que incremente la eficacia de la enseñanza. Se podría lanzar de antemano la hipótesis, algo cínica, de que buena parte de los profesores hacen evolucionar su práctica, desde un punto de vista muy egocéntrico, hasta que hallan en ésta su felicidad o, por lo menos, un mínimo de equilibrio y rendimiento económico. Inmediatamente, conectan el «piloto automático». Del mismo modo que al-

guien que tiene frío reflexiona hasta que se resuelve su problema y después, ya no piensa más en ello...

Este hecho subraya la importancia, en una formación para la práctica reflexiva, de un enfoque sistémico, de una concienciación de las necesidades de los alumnos y alumnas y de una preocupación por la *democratización* del acceso al saber. Una práctica reflexiva que permita al profesor detectar a los alumnos y alumnas «menos dotados» para desentenderse de ellos y a los alumnos y alumnas menos colaboradores para neutralizarlos rápidamente, no mejoraría la calidad de la enseñanza, sino que únicamente mejoraría la comodidad del docente... Una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es una expresión de la *conciencia profesional.* Los profesores que no reflexionan más que por necesidad y que dejan de plantearse cuestiones desde el momento en que se sienten seguros no son practicantes reflexivos.

¿Acaso no es paradójico esperar de una formación profesional considerada demasiado breve que, además, prepare a todos para que reflexionen sobre la propia práctica? ¿No sería mejor enriquecer, en el currículo, la parte de las competencias profesionales, más que tratar de colmar las carencias mediante una práctica reflexiva?

No podemos avalar las formaciones profesionales más superficiales, sino que tenemos que defender lo contrario para elevar el lugar del conocimiento y de las competencias para enseñar. De otra forma, sería absurdo esperar que una formación inicial, por más completa que sea, pueda anticipar todas las situaciones con las que deberá enfrentarse un enseñante, un día u otro, en su labor y dotarlo de todos los conocimientos y competencias que algún día podrían ser adecuados. Todos los enseñantes son, en grados diversos, autodidactas y están condenados a aprender, en parte, su oficio «sobre el terreno».

Una postura y una práctica reflexivas conducen a vivir este aprendizaje de forma positiva, a organizarlo de forma activa y a llevarlo más allá de la simple supervivencia. De este modo, se puede aplicar a la formación inicial esta máxima china:

Vale más enseñar a un hombre hambriento a pescar que regalarle pescado.

Favorecer la acumulación de saberes de experiencia

Toda experiencia no siempre genera el aprendizaje de forma automática. Una rutina eficaz tiene precisamente la virtud de que evita el planteamiento de preguntas. El ser humano aspira a adquirir rutinas parecidas, a funcionar sin devanarse los sesos. Su experiencia no constituye una fuente de autoformación, o tan sólo lo hace en el sentido restringido de una consolidación de lo que funciona.

Incluso cuando la experiencia todavía no se parece a un tranquilo y largo río o cuando surgen imprevistos inesperados, la reflexión que de ello se desprende no desemboca necesariamente en conocimientos que se puedan volver a utilizar en otras situaciones. Una parte de la reflexión sobre la acción produce un ajuste pragmático. El profesor, por ejemplo, aprende a proporcionar las consignas de forma más precisa para evitar los malentendidos, a controlar determinadas conversaciones para evitar el desorden en clase, a formular los exámenes de forma distinta para facilitar su corrección, a no introducir una actividad si falta tiempo para desarrollarla antes del final del trimestre, etc. Estos aprendizajes se traducen en conductas nuevas, acompañadas, sin lugar a dudas, por lo menos al principio, de un razonamiento más o menos explícito. Una vez se ha solventado el problema, el profesor podrá volver a conectar el piloto automático.

¿Acaso se acumulan los saberes, en el sentido de conocimientos reducidos a la mínima expresión y generalizables a situaciones similares? ¿Acaso produce el ajuste una «teoría», un principio explicativo y una heurística susceptibles de aprovecharse de nuevo? ¿O tal vez se limita a una simple adaptación de la práctica, que arroja resultados más satisfactorios sin que sepamos realmente por qué? Cuando los estudiantes en período de prácticas preguntan a los formadores, a menudo reciben respuestas confusas y vagas a la pregunta sobre por qué el educador experimentado hace lo que hace. Seguramente, cualquier gesto profesional albergaba, en su origen, una justificación, pero ésta cae en el olvido. La memoria de los docentes suele ser frágil.

Desarrollar una práctica reflexiva significa aprender a aprovecharse de la reflexión gracias a:

- Un ajuste de los esquemas de acción, que permita una intervención más rápida, más concreta o más segura.
- Un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional reflexivo en proceso de evolución.
- Un saber integrado, que permitirá comprender y dominar otros problemas profesionales.

¿Cuáles son los ingredientes necesarios para ir más allá del beneficio inmediato? Probablemente, la curiosidad y la voluntad de saber más que distinguen a aquellos que cierran un libro en cuanto han encontrado la información que buscaban de los que se sumen profundamente en la labor y siguen leyendo...

Sin lugar a dudas, la pereza intelectual inhibe la práctica reflexiva. Esta última representa una labor de la mente, tanto en plena acción como *a posteriori*. Iucluso si esta labor se escoge libremente y se vive de modo constructivo, exige energía y obstinación. Los enseñantes que desean dejar sus preocupaciones profesionales para la escuela y a quienes no les gusta

buscarle tres pies al gato no se convertirán en practicantes reflexivos, ni tampoco los que están agotados por cuestiones de salud o monetarias, por las tareas familiares o las responsabilidades asociativas.

Sin embargo, el trabajo y la disponibilidad no bastan. Hay dos ingredientes más que parecen necesarios:

- Una forma de método, de memoria organizada, de perseverancia.
- Los marcos conceptuales que sirven de estructuras de acogida.

El método puede pasar por rituales, formas de escritura, conversaciones regulares con los compañeros, el entorno familiar o el gato... Lógicamente, es favorable entrar en interacción con otros profesionales de la enseñanza o con aficionados «iluminados».

Reflexionar o debatir sin fundamentarse en determinados conocimientos no nos conducirá muy lejos. La experiencia singular no produce aprendizaje a menos que se *conceptualice*, vinculada a los conocimientos que la convierten en algo inteligible y la inscriben en una u otra forma de regularidad. Sabemos que el conocimiento se desarrolla en red, que construimos *campos conceptuales* (Vergnaud, 1990, 1994, 1996) más que conceptos aislados y que el aprendizaje es un valor añadido que depende del capital que ya se haya almacenado. Éste es el motivo por el que los estudiantes principiantes en prácticas se aburren con facilidad cuando hacen un curso en una clase; ello se debe a la falta de estructuras conceptuales diferenciadas, tienen la impresión de ver «siempre lo mismo»: un maestro, los alumnos y alumnas, y los deberes.

Por el contrario, un practicante reflexivo nunca deja de *sorprenderse*, de urdir la trama, puesto que lo que observa está en consonancia con sus marcos conceptuales. Estos últimos pueden provenir de una larga práctica reflexiva personal y de los conocimientos *personales* que le ha permitido acumular el transcurso de los años. En general, la reflexión resulta más fructífera si también se nutre de lecturas, formaciones, saberes teóricos o saberes profesionales creados por otros, investigadores o practicantes. Evidentemente, es de desear que los conocimientos de la experiencia sean «fecundados» por una verdadera cultura de ciencias de la educación. Ciertos puntos de vista sobre la gestión mental, los enseñantes eficaces, el análisis transaccional o la programación neurolingüística (PNL) pueden funcionar como marcos conceptuales y puntos de referencia de la experiencia, a pesar del juicio severo que emiten numerosos investigadores sobre la validez de dichas teorías.

El capital de conocimientos acumulados siempre tiene una doble función: guía y agudiza la mirada durante la interacción; a continuación, contribuye a poner orden en las observaciones, a relacionarlas con otros elementos del saber y a «teorizar la experiencia». Cumplirá con esta doble función tanto mejor cuanto que la formación haya entrenado al estudian-

te para familiarizarlo con los conocimientos teóricos generales en situaciones siugulares.

En contrapartida, es posible que el enseñante en formación se apropie de los conocimientos didácticos y pedagógicos necesarios para pasar los exámenes y, sin embargo, sea incapaz de movilizarlos en una clase y, por tanto, de enriquecerlos en función de la experiencia. Esta expresión leve de esquizofrenia no es imaginaria: determinados enseñantes han construido determinados conocimientos durante sus estudios y otros lo han hecho a través de la práctica, pero estas dos esferas no se comunican, puesto que la articulación de los saberes académicos y los conocimientos surgidos de la experiencia cotidiana nunca se ha valorado ni utilizado.

Por consiguiente, en este punto, ya podemos adivinar lo absurdo de convertir el aprendizaje de una práctica reflexiva en una formación «metodológica» alejada de las formaciones didácticas, transversales y tecnológicas. Es acerca de las facetas importantes de la práctica cuando aprendemos a reflexionar, y no en el vacío ni con ejemplos irrelevantes.

Acreditar una evolución hacia la profesionalización

Afirmar la profesionalización del oficio de enseñante suena como un eslogan vacío si los practicantes rechazan la autonomía y las responsabilidades que van ligadas a ello. ¿Por qué tendrían que rechazarlas? En ocasiones, se trata de una elección: determinados enseñantes no aspiran a ejercer una profesión, puesto que les conviene funcionar respetando el programa, los horarios y los procedimientos prescritos. A veces, no poseen la identidad ni la relación con la existencia que les permitiría considerarse como actores responsables y autónomos, tanto en el trabajo como en la ciudad o la vida privada.

Se podría avanzar la hipótesis de que, para la mayoría de ellos, este rechazo no expresa ni una elección ideológica ni un malestar existencial. Procede de un cálculo racional: cada uno presiente que, para asumir una fuerte autonomía profesional sin correr riesgos imprudentes, es preciso contar con una gran confianza en uno mismo, basada en competencias especializadas, conocimientos exhaustivos, capacidad de juicio, de anticipación, de análisis y de innovación. Sin embargo, no todos tienen esta seguridad.

La formación de una práctica reflexiva no es el único objetivo, sino que se trata de una *condición necesaria*. Para asumir su autonomía y *a fortiori* reivindicarla, debe poder decirse: «En el futuro, tendré que tomar decisiones difíciles y no podré ampararme en las autoridades o los expertos. Pero sé que lo conseguiré, aunque en la actualidad no tenga ni la menor idea de lo que haré, porque pienso que cuento con los medios para analizar la situación y emprender el buen camino». Ningún profesional está libre de dudas, del fantasma del error fatal; sabe que no es infalible, pero la con-

fianza en su criterio es suficiente para afrontar el riesgo con más satisfacción que miedo. Ningún médico, ningún investigador, ningún ingeniero, ningún periodista, ningún abogado consigue esta relativa tranquilidad simplemente desarrollando un pensamiento positivo o una alta autoestima. Se ha formado y entrenado en una práctica reflexiva, en condiciones de incertidumbre y tensión, a veces en soledad, a veces en la confrontación con los iguales y el conflicto sociocognitivo.

La profesionalización se concibe en la mente de los practicantes y en el mensaje que envían a los otros actores. Un enseñante que se aleja enormemente de la ortodoxia puede conservar toda la confianza de sus alumnos y alumnas, de sus padres, de sus compañeros y de sus superiores, si todos consideran que «sabe lo que hace» y cuenta con los recursos necesarios para su autonomía.

El hecho de que los practicantes reflexivos sean el fruto de felices trayectorias profesionales, seguramente no molestará a nadie. Si queremos que los mismos recursos lleguen al máximo número de personas, no podemos confiar en el azar y es importante formarlos conscientemente para una práctica reflexiva y reforzar así la identidad correspondiente.

Preparar para asumir una responsabilidad política y ética

Hoy en día, los objetivos de la escuela son confusos y las condiciones de ejercicio del oficio son tan heterogéneas que ya no podemos recurrir a los programas para tener la conciencia tranquila. ¿Acaso es necesario, bajo el pretexto de que está en el programa, obstinarse en enseñar gramática a niños que no saben leer? ¿Es necesario invertir horas y horas en presentar autores y obras literarias a adolescentes en busca de un diálogo verdadero con los adultos? ¿Es preciso enseñar los rudimentos de la genética a los jóvenes que no comprenden cómo se contagia el SIDA? ¿Hablar con detalle de la revolución de 1910 a alumnos que no saben dónde está China y que sólo tienen una vaga idea de las grandes etapas de la historia humana?

Los profesores se ven enfrentados a dilemas cada vez más numerosos que responden al desfase entre los programas y el nivel, los intereses y los proyectos de los alumnos; a su vez, estos problemas se derivan de la sobrecarga de los programas y a la ficción según la que se dispondrá de las horas previstas en los programas para enseñar, mientras que una parte del tiempo de clase se pasa gestionando las transiciones, previniendo o combatiendo el desorden, en definitiva, (re)creando las condiciones del trabajo pedagógico. La heterogeneidad de las clases obliga a escoger con mayor o menor lucidez a los alumnos y alumnas para los que trabajamos prioritariamente, es decir, a sacrificar a unos en beneficio de otros.

Frente a estos dilemas, los enseñantes están bastante solos, puesto que los programas son imprecisos, contradictorios o vacíos y simplemente acon-

sejan «hacerlo lo mejor posible» y, además, porque los compañeros viven otras situaciones. De hecho, lo que debería estar bien definido por el sistema educativo está únicamente reservado a las instituciones y a los enseñantes, no por la voluntad positiva de aumentar su autonomía, sino por la impotencia de la clase política y de los poderes organizativos para emprender una política y una ética coherentes y duraderas.

El practicante se puede remitir a sus propios valores, si éstos le guían sin vacilación a esforzarse por luchar contra el fracaso o el elitismo, la educación para la ciudadanía o la instrucción pura y dura, la negociación o la sanción. Algunos tienen suerte o la desgracia de dudar. No están seguros de saber la línea de conducta que deben adoptar. Entonces, tienen necesidad de disponer de medios intelectuales para reconstruir *evidencias provisionales*. Tendrán más éxito si trabajan en equipo, si bien esto no les eximirá de reflexionar, de sopesar los pros y los contras, de pensar en las contradicciones y de buscar una línea de incentivos comprometida, un compromiso frágil entre los diferentes valores y finalidades.

Contrariamente a lo que a veces nos imaginamos, una práctica reflexiva no se limita únicamente a la acción, también se centra en sus finalidades y en los valores que la sustentan. Reflexionamos sobre el cómo, pero también sobre el porqué. Por otra parte, incluso la reflexión sobre el cómo suscita cuestiones de ética: ¿es justo motivar a los alumnos ofreciéndoles «golosinas»? ¿informar a los padres de que su hijo fuma hachís? ¿separar a dos amigos con el pretexto de que hablan? ¿amenazar con un castigo colectivo a un grupo solidario con un alumno rebelde? La preocupación de educar y de instruir no justifica todos los métodos pero, ¿dónde están precisamente los límites, aquí y ahora? La acción pedagógica es una acción violenta, cambia al otro, invade su intimidad, intenta seducirlo o presionarlo. Todo educador se sirve de la fórmula mágica estigmatizada por Miller (1984): «Es por tu bien». ¿Justifica esto los plenos poderes?

No nos enfrentamos a estos dilemas con un catecismo, ni siquiera con un código de ética. Si bastara con aplicar un principio, no habría dilema. La formación no puede –no más que los programas– dar una respuesta, ni siquiera un consejo. Puede contribuir a que cada uno *se haga su propio criterio*, en función de un entrenamiento que explique a la vez la situación, las alternativas y los envites. La postura y la competencia reflexivas no garantizan nada, pero ayudan a analizar los dilemas, a crear elecciones y a asumirlas.

Permitir hacer frente a la creciente complejidad de las tareas

La enseñanza ya no es lo que era:

- Los programas se renuevan cada vez más rápidamente.
- Las reformas se suceden sin interrupción.

- Las tecnologías se convierten en indispensables.
- Los alumnos cada vez son menos dóciles.
- Los padres se convierten en consumidores de escuela muy atentos y exigentes o, por el contrario, se desinteresan de lo que ocurre en clase.
- Las estructuras se hacen cada vez más complejas (ciclos, módulos, itinerarios diversificados).
- la evaluación se convierte en un acto formativo, la pedagogía se diferencia más.
- El trabajo en equipo, a partir de ahora, es un valor aportado por la institución que, por otra parte, desea e incluso exige, que los centros anuncien y lleven a cabo sus proyectos.

¿Dónde están la quietud y la soledad de antaño? Se puede ironizar sobre el mito de la edad de oro. Citar algunas valoraciones burdas. Darse cuenta de que subsisten zonas preservadas, mientras que otras ya eran conocidas por su «alto riesgo» desde hace treinta años. En general, el resultado es que las condiciones del ejercicio de las tareas del enseñante se hacen más complejas y a veces, empeoran, mientras que las ambiciones de los sistemas educativos aumentan. Por ejemplo, en Francia se escolarizó a principios de siglo al 4% de una franja de edad en los institutos. Un siglo más tarde, se formará a cerca de tres cuartas partes de los jóvenes hasta el nivel de los estudios secundarios.

La explosión demográfica, los movimientos migratorios, la democratización de los estudios, la urbanización, la terciarización y las reestructuraciones de la economía, sitúan a los enseñantes ante nuevos públicos. Al mismo tiempo, cada vez es más difícil resolver los problemas librándose del alumnado que los plantea, puesto que las condiciones del empleo tienden más bien a alargar la escolaridad de base y a disuadir a los jóvenes de arriesgarse en el mercado de trabajo, al mismo tiempo que la categoría de exclusión cada vez es menos defendible.

Ni siquiera en este punto, es suficiente con reflexionar para hacer desaparecer las verdaderas dificultades del oficio. La reflexión permite, en cambio, transformar el malestar, los desórdenes y las decepciones en *problemas*, que pueden plantearse y a veces resolverse con método. Demonizar la violencia como una fatalidad, desde el miedo y la impotencia, no significa entenderla como un fenómeno explicable y que puede dar rienda suelta a una acción colectiva (Pain, 1992; Pain, Grandin-Degois y Le Goff, 1998).

Una práctica reflexiva permite una relación *activa* más que plañidera con respecto a la complejidad. Los centros en los que esta práctica se convierte en una forma de existencia profesional se movilizan y adoptan medidas que, aunque no cambian la visión de las cosas, aportan un sentimiento de coherencia y de control sobre los acontecimientos.

Nos unimos a lo que los anglosajones llaman *empowerment*, que sirve para designar una relación activa y autónoma con el mundo, y se opone, por tanto, a la dependencia y a la resignación (Hargreaves y Hopkins, 1991; Gather Thurler, 2000).

La práctica reflexiva no es suficiente, pero es una *condición necesaria* para hacer frente a la complejidad. Si ésta falla, la experiencia, decepcionante, de un activismo ineficaz nos hará caer en la inercia. En este sentido, concluiremos que:

- Una práctica reflexiva limitada al buen criterio y a la experiencia personal de cada uno no nos conducirá muy lejos.
- El practicante tiene necesidad de conocimientos, que no puede reinventar él solo.
- Su reflexión le aportará más poder si está anclada en una amplia cultura en ciencias humanas.

Ayudar a sobrevivir en un oficio imposible

Junto con la política y la terapia, la enseñanza era, para Freud, uno de los tres oficios *imposibles*. Sin duda, podemos añadir el trabajo social, la educación especializada y algunos otros oficios de lo humano que tienen en común el hecho de que apuntan, al igual que Don Quijote, a objetivos fuera del alcance de la acción ordinaria (Boumard, 1992; Cifali, 1986; Imbert, 2000).

En estos oficios, el fracaso es un resultado que nunca podemos excluir de antemano. En ocasiones, es el más frecuente. Sin embargo, no es nunca seguro. La competencia y la conciencia profesionales consisten en intentarlo todo para aliarse contra el fracaso. Por lo tanto, no se puede renunciar de antemano al éxito para protegerse definitivamente de las decepciones.

Vamos forzosamente de esperanzas a desilusiones. ¿Cómo salvaguardarse de los efectos devastadores de esta perjudicial alternancia? Seguramente, hay diversos métodos, entre los que hallamos el cinismo o la fe sin límites en el ser humano. Entre estos extremos, los practicantes ordinarios deben a la vez esperar el tiempo suficiente para actuar con determinación y esperar lo peor, para no hundirse si se malogran sus esperanzas. Una práctica reflexiva presenta entonces una doble utilidad:

- Por una parte, permite lanzar una mirada lúcida al propio funcionamiento y distanciarse en relación con sus fantasmas todopoderosos o de fracaso; como pedagogo, Frankenstein será menos peligroso si se convierte en un practicante reflexivo (Meirieu, 1996).
- Por otra parte, contribuye a tener en cuenta las circunstancias, caso por caso, y a encontrar un camino entre el placer masoquista de la autoflagelación y la tentación del fatalismo.

Ejercer serenamente un oficio de lo humano significa saber con cierta precisión, por lo menos, a posteriori, lo que depende de la acción profesional y lo que escapa a ella. No se trata de cargar con todo el peso del mundo, «responsabilizándose» de todo, sintiéndose constantemente culpable; es, al mismo tiempo, no ponerse una venda en los ojos, percibir lo que podríamos haber hecho si hubiéramos comprendido mejor lo que ocurría, si nos hubiéramos mostrado más rápidos, más perspicaces, más tenaces o más convincentes. Aprendemos de la experiencia, ciñéndonos cada vez más a ese margen estrecho en el que la competencia profesional *marca la diferencia*. Para verlo más claro, a veces, se debe aceptar el reconocimiento de que podríamos haberlo hecho mejor y comprender por qué no lo hemos conseguido. El análisis no suspende el juicio moral, no vacuna contra toda culpabilidad, sino que induce al practicante a aceptar que no es una máquina infalible, a tener en cuenta sus preferencias, dudas, espacios vacíos, lapsos de memoria, opiniones adoptadas, aversiones y predilecciones, y otras debilidades inherentes a la condición humana.

Proporcionar los medios para trabajar sobre uno mismo

En un oficio de lo humano, es excepcional que el agente participante no forme parte del problema. Esto no significa que sea la fuente principal, aunque puede darse el caso. Como mínimo, participa del *sistema de acción* cuyo mal funcionamiento engendra el problema. Es raro que un enseñante abucheado no tenga parte de culpa. En general, no es así porque ello sea su deseo secreto, sino porque alimenta las tendencias de los alumnos, por ejemplo, con una alternancia incomprensible entre seducción amigable y represión feroz. Pocas veces sucede que un problema irrumpa y se agudice al instante. Suele haber indicios precursores, un proceso evolutivo que, en cuanto supera determinado umbral, a menudo se hace insoportable. Por lo tanto, hay una génesis, cuyo resultado es el estado actual del problema. Incluso si hay un «paciente designado», un actor que encarna el problema, incluso si ha constituido el punto de partida de la historia, el enfoque sistémico nos enseña que raramente es la única causa, que su forma inicial de estar y actuar ha suscitado reacciones, que a su vez han modificado y, en ocasiones, agravado su conducta.

El enseñante no adopta de forma voluntaria este punto de vista, que hace de él a la vez una de las fuentes del problema y el agente privilegiado de la solución. Para aceptar *formar parte del problema*, es necesario ser capaz de reconocer en uno mismo las actitudes y las prácticas de las que no tenemos espontáneamente conciencia, e incluso que nos esforzamos por pasar por alto. No resulta agradable admitir que no dominamos todas nuestras acciones y actitudes, y todavía resulta más desagradable darse cuenta de que lo que escapa no siempre es presentable...

Sucede que una reflexión sobre la práctica puede limitarse al ámbito puramente técnico y lleva al enseñante a «rectificar un error», de igual modo que un ingeniero ha reconocido que omitía un parámetro o que no utilizaba el método de cálculo correcto. Incluso en ese caso, existe un condicionante relacional y narcisista: el mundo laboral está lleno de gente que no desea, por amor propio y por miedo de perder su prestigio, admitir que actúan incorrectamente. El enseñante actúa ante un público que no siempre es fácil, sus alumnos y alumnas, y a través de las representaciones que transmiten, sus padres y el resto de enseñantes de la escuela. Incluso un fallo técnico puede ser interpretado como un error, una falta de humanidad, una ligereza...

La mayor parte del tiempo, la reflexión no aclara un error estrictamente técnico, sino una postura inadecuada, un prejuicio sin fundamento, una indiferencia o una imprudencia culpables, una impaciencia excesiva, una angustia paralizante, un pesimismo o un optimismo exagerados, un abuso de poder, una indiscreción injustificada, una falta de tolerancia o de justicia, un fallo de anticipación o de perspicacia, un exceso o una falta de confianza, un acceso de pereza o de desenvoltura; en definitiva, *actitudes* y *prácticas* relacionadas con el alumnado, el saber, el trabajo, el sistema, además de las capacidades estríctamente didácticas o de gestión del enseñante.

En otros oficios de lo humano, la reflexión sobre estas cuestiones se inscribe en un diálogo con un *supervisor*, que ayuda al profesional a seguir siendo lúcido sin menospreciarse. Pocos enseñantes tienen esta oportunidad. Están condenados a trabajar sobre sí mismos en soledad o, si tienen ocasión, en una relación de confianza con algunos colegas. Así que, es importante que la formación prepare al enseñante para convertirlo, en cierto modo, en «su propio supervisor» y en un interlocutor a la vez condescendiente y exigente.

Ayudar a afrontar la irreductible alteridad del aprendiz

En su oficio, el enseñante se enfrenta cada día a la alteridad de sus alumnos y de los padres. Algunos se le parecen, proceden del mismo entorno social, comparten algunos de sus gustos y valores, mientras que otros hablan un idioma que no comprende, proceden de un país en el que jamás ha puesto un pie o son portadores de una cultura de la que no comparte los valores ni domina los códigos, por ejemplo, sobre la higiene, el orden, el trabajo, la picaresca, el hecho de compartir, la puntualidad o el ruido. A estas diferencias culturales (Perrenoud, 1996*b*, 1996*i*, 1997*b*) se añade la alteridad que existe incluso con personas que pertenecen a la misma generación, al mismo sexo, a la misma familia, a causa de la diversidad de las personalidades y las historias de vida.

Tal como muestran los psicoanalistas (Cifali, 1994; Imbert, 1994, 1996), la relación de responsabilización siempre ha sido utilizada, sobredeterminada, parasitada por la historia de nuestra relación con los demás, desde la más tierna infancia. Los miedos, los amores y los odios, la voluntad de dominación y todo tipo de sentimientos ocultos, a veces violentos y molestos, siempre son susceptibles de reactivarse en una relación presente, independientemente de que ésta sea profesional. La rabia que puede suscitar un capricho benigno o un ligero derroche, en ocasiones sólo se explica analizando los acontecimientos pasados y sin relación con la escuela.

Reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los habitus, la familia, la cultura, los gnstos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones. Para estar preparado para ello, no es suficiente con leer a Freud o a Bourdieu en un libro de bolsillo, aunque ello no constituya una tarea inútil. La formación debe dotar a la mirada sobre uno mismo de un poco de sociología, un poco de psicoanálisis, y sobre todo, debe proporcionar un estatus profesional, claro y positivo. Ni narcisismo, ni autodesvalorización, sino un intento de comprender de dónde provienen nuestras relaciones con los demás.

Favorecer la cooperación con los compañeros

La cooperación profesional está al orden del día. Sus motivos son muy razonables, incluido el rechazo a la soledad del practicante. Pero los mecanismos que están en juego son menos diáfanos: en la cooperación, hay transparencia y secreto, se comparte y se compite, hay desinterés y cálculo, poder y dependencia, confianza y miedo, euforia y cólera. Incluso entre dos técnicos que reparan una calefacción, entre dos programadores que conciben juntos un programa de ordenador, entre dos mecánicos que desmontan un motor, existe negociación y lugar para divergencias no siempre racionales. En cuanto compartimos alumnos e intervenciones en los grupos, ¿por qué debería sorprendernos que la cooperación no sea siempre serena y esté desprovista de estados de ánimo y que no sea nunca la simple conjugación eficaz entre competencias y fuerzas?

Además, también se negocia con los alumnos, con otros compañeros, con los padres, la administración, las autoridades locales, etc., dicho de otro modo, con actores con quienes no compartimos todos los objetivos. Cada uno defiende un punto de vista e intereses distintos, cuando no opuestos. Entonces, la cooperación es más abiertamente conflictiva.

Esto sucede, en ocasiones, en el seno de un equipo compacto. Trabajar en equipo, sobre todo en un oficio de lo humano supone «compartir la parte de locura de cada uno» (Perrenoud, 1994*f*, 1996*c*). Significa también enfrentarse al otro sobre grandes cuestiones filosóficas –¿tenemos derecho a castigar?– y acerca de pequeños detalles –¿hay que dejar los zapatos en el

suelo uno al lado del otro?–, el desacuerdo sobre las cuestiones filosóficas comporta, en general, menos consecuencias que las pequeñas divergencias...

Ningún funcionamiento colectivo es simple, todo grupo, incluso unido, está amenazado por diferencias, conflictos, abusos de poder o desequilibrios entre las retribuciones y las contribuciones de unos y otros. Estas disfunciones van acompañadas de sentimientos de injusticia, de exclusión, de revuelta, de humillación, de «saciedad», etc. Los equipos experimentados no están libres de estas tribulaciones, simplemente saben anticiparlas y contenerlas, evitando que degeneren en crisis. Evidentemente, para asegurar esta regulación, es preciso *comunicarse* en un registro que no agrave las tensiones, lo silenciado o las heridas, pero que, por el contrario, permita *explicarse*.

Solamente pueden comprometerse en este tipo de metacomunicación los enseñantes que se abandonan a una forma de práctica reflexiva y de metacognición. Posteriormente, solamente les queda compartir las impresiones y los análisis con sus compañeros, lo que no resulta fácil, pero es el inicio de la regulación. El silencio, la escalada, el rechazo a formar parte del problema, la búsqueda de un chivo expiatorio, el psicodrama o el ataque de nervios expresan emociones, pero también demuestran una falta de distanciamiento y análisis de lo que está en juego. La capacidad de reflexión de cada uno es un ingrediente del análisis colectivo del funcionamiento y una baza fundamental en la regulación de las relaciones profesionales y el trabajo en equipo (Gather Thurler, 1994, 1996).

Aumentar la capacidad de innovación

Innovar, en última instancia, significa transformar la propia práctica, lo que no exime del análisis de lo que hacemos y de las razones para continuar o cambiar. La innovación endógena se origina en la práctica reflexiva, motor de la concienciación y de la formación de proyectos alternativos. En cuanto a las innovaciones propuestas por terceros (compañeros, dirección del centro, formadores o ministerio), no pueden acogerse y asimilarse más que al precio del análisis de su congruencia con las prácticas en vigor. Para saber si desea adoptar un enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas, un enseñante reflexivo examina el estado de la comunicación en su práctica actual. Procede del mismo modo si se le propone dialogar más con los padres, introducir una evaluación formativa o instaurar un consejo de clase. Entre «Ya lo hago, no hay nada de nuevo para mí» y «Está en las antípodas de mis valores, de mis costumbres y de lo que sé hacer», hay lugar para mil apreciaciones mucho más matizadas.

En el funcionamiento colectivo ante la innovación, reencontramos las posturas y las competencias reflexivas (Gather Thurler, 1992, 1993, 1998,

2000). El análisis de las innovaciones propuestas es a la vez una forma de juzgarlas y de percibir los puntos de acuerdo y de desacuerdo con los compañeros. En todos los centros, en todos los equipos que innovan, encontramos una enorme concentración de enseñantes cuya práctica reflexiva se ha convertido en una fuerte identidad.

Sin embargo, constatamos que los verdaderos innovadores son minoritarios y no bastan para movilizar el sistema. Ampliar las bases del cambio constituye una razón de más para desarrollar la postura y las competencias reflexivas en la formación inicial y continua.

En pocas palabras: saber crear sentido

Estas diez razones para formar a los enseñantes en la reflexión sobre su práctica podrían resumirse en una idea-fuerza: es una *baza para crear sentido*, el sentido del trabajo y de la escuela (Develay, 1996), pero también el sentido de la vida, ya que difícilmente pueden separarse en un oficio de lo humano y, en general, en una sociedad en la que el trabajo es una fuente principal de identidad y de satisfacción, pero también de sufrimiento (Dejours, 1993). Se puede hallar sentido en la inmovilidad, la ausencia de decisión o la rutina absoluta. O, más exactamente, una vida tranquila y ordenada puede *anestesiar la búsqueda de sentido*, llevar a no preguntarse nunca por qué hacemos lo que hacemos, con qué derecho, o en virtud de qué sueños.

El oficio de enseñante y la escuela afrontan demasiados cambios y crisis para que todavía puedan defender esta inmutabilidad. En consonancia con el avance del ciclo de vida profesional, de la espera de determinados objetivos, de la pérdida de determinadas ilusiones, de la usura mental y de la dejadez de los practicantes, de las tomas de conciencia, de las reformas de todo tipo, de la recomposición del público escolar, del empeoramiento de las condiciones de trabajo o de los recursos, la cuestión del sentido de la enseñanza y de la escuela se plantea cada vez con más fuerza. Aunque no puede dar una respuesta satisfactoria inmediatamente. Incluso durante el breve período de un año escolar, se suceden microacontecimientos, fases de depresión, momentos de euforia, conflictos, llegadas y partidas, decisiones difíciles o satisfacciones que hacen fluctuar la moral y el clima e impulsan a reconsiderar el sentido del oficio.

La formación de una práctica reflexiva no responde, en sí misma, a la cuestión del sentido. Pero permite plantearla con algunos instrumentos y favorece cierta sabiduría, que consiste en renunciar a las evidencias, a los problemas definitivamente resueltos y a los juicios egocéntricos. El practicante reflexivo nada en la *complejidad* «como pez en el agua», o por lo menos sin resistencia ni nostalgia incurable del tiempo en el que todo era blanco o negro.

Para un entrenamiento intensivo para el análisis

La práctica reflexiva, como su propio nombre indica, es una práctica cuyo dominio se adquiere *mediante la práctica*. Sin duda, es importante explicitarla y suscitar la adhesión a esta forma particular de practicante. No obstante, el paso decisivo sólo se franquea cuando la reflexión se convierte en un componente duradero del *habitus*, esta «segunda naturaleza» que hace que a partir de determinado umbral, sea imposible no plantearse más preguntas, salvo para seguir una cura de desintoxicación.

¿Cómo se transforma, durante la formación inicial, a un estudiante en practicante reflexivo? Estamos lejos de saberlo, pese a las numerosas tentativas (Tabaschnick y Zeichner, 1990; Holborn, 1992; Valli, 1992). Sin duda, es necesaria la adhesión de los interesados y, por lo tanto, un programa claramente orientado hacia la práctica reflexiva y un contrato de formación totalmente explícito. Formar a estudiantes para una práctica reflexiva mientras esperan respuestas categóricas, fórmulas y rutinas, es una empresa vana.

Sin embargo, no es suficiente con dirigirse a los estudiantes que sienten una simpatía inicial por esta figura del enseñante. Para empezar, porque desde esta perspectiva todos están llenos de ambivalencias. Además, porque es difícil representarse la dimensión reflexiva de una práctica antes de haber empezado la formación profesional. En definitiva, porque los estudiantes que quieren convertirse en enseñantes por motivos muy personales emprenden esta vía y viven sus estudios como un mal necesario, sin adherirse al referente de competencias y a la figura del enseñante que fundamentan el programa de formación y sin ni siquiera interesarse por ello. Por consiguiente, nos encontramos ante un programa de formación, enfrentados a unos estudiantes que ya son, desde diversas perspectivas, individuos reflexivos, y a otros para los que esto representa un cambio de identidad al que se resistirán con todas sus fuerzas, a veces abiertamente, y otras veces con disimulo...

Todas las formaciones de carácter profesional preparan para resolver los problemas con ayuda de métodos fundamentados en conocimientos teóricos o en la experiencia colectiva. Su puesta en marcha no se produce sin reflexión, puesto que cuanto más nos dirigimos hacia tareas complejas, más necesario es juzgar la pertinencia de diversos métodos, así como de su combinación, e incluso inventar nuevos métodos para hacer frente a la singularidad de la situación. Esta reflexión es sinónimo de competencia para *juzgar por uno mismo*, sin aplicar automáticamente procedimientos ya elaborados. En este sentido, toda actividad un poco compleja posee un componente reflexivo.

Un practicante reflexivo se plantea, como todo el mundo, preguntas sobre su tarea, las estrategias más adecuadas, los medios que deben reunirse y el programa de tiempo que debe respetarse. Sin embargo, tam-

bién se plantea *otras*, sobre la legitimidad de su acción, las prioridades, la parte de negociación y el hecho de tener en cuenta la importancia de los proyectos de otras personas implicadas, la naturaleza de los riesgos expuestos, el sentido de la empresa y la relación entre la energía desplegada y los resultados esperados. Asimismo, cuestiona la organización y la división del trabajo, las evidencias que vehiculan la cultura de la institución y de la profesión, las normativas del contexto, los saberes establecidos y la ética cotidiana.

Entre la reflexión en *el interior* de la tarea y del sistema y la reflexión *sobre* la tarea y el sistema no hay solución de continuidad. El practicante reflexivo no es un verdadero contestatario, que busca en todo momento el fallo del sistema. Sobre todo, reflexiona a partir de los problemas profesionales con que se topa, en su nivel, sin renunciar, poco a poco, a descubrir fallos que un asalariado más «razonable» no percibirá o no perseguirá. Con bastante frecuencia, la reflexión sobre los problemas pone en evidencia los fallos en la división, la organización o la coordinación del trabajo, y es el sentido común el que dirige las actuaciones en este nivel, más que los esfuerzos vanos por compensar una estructura mal concebida o mal dirigida.

Tal como se entiende aquí, la práctica reflexiva constituye una *relación con el mundo,* activa, crítica y autónoma. Por lo tanto, se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica. Una formación para la resolución de problemas, incluso en sentido amplio, que incluya su identificación y que renuncie a todo procedimiento estandarizado, no sería suficiente para formar a un practicante reflexivo.

Sin proponer un programa, y todavía menos una unidad específica de formación, nos arriesgaremos a desvelar algunas pistas.

Trabajar la historia de vida

No hay nada menos anodino que reflexionar. Sobre todo si aceptamos reflexionar sobre problemas irresolubles, dilemas, la cuestión de la finalidad y el sentido. Abrimos entonces la caja de Pandora, sin saber si podremos cerrarla de nuevo.

Determinadas trayectorias personales inducen, desde la más temprana edad, a una postura reflexiva, mientras que otras socializaciones habitúan a un mundo «en orden»:

- Hay familias en las que se discute todo constantemente, en las que la práctica reflexiva constituye una dimensión de la cultura, y otras en las que todas las cuestiones legítimas tienen una única respuesta, y en las que se guardan las demás para uno mismo, antes de olvidarlas.
- Determinados itinerarios escolares desarrollan una actitud reflexiva, pero no es precisamente una dimensión dominante en el oficio de alumno que se desarrolla en nuestras escuelas.

- Diversas experiencias de vida, aparte de la familia y la escuela, pueden predisponer a una práctica reflexiva: viajes, trabajos temporales, compromisos con diversas causas; otras experiencias van en sentido contrario.

Por tanto, nos encontramos, en la formación inicial, confrontados a una diversidad de historias de vida, que engendra una diversidad de posturas con múltiples perspectivas, pero especialmente en cuanto al lugar y al valor de la reflexión en la acción y sobre la acción. Sería absurdo dejarlo de lado, aunque es bastante difícil, en un contexto universitario, impulsar la relación de cada uno con la reflexión, distinguir lo que le hace reflexionar, las cuestiones que permite plantear(se), los límites que fija a la propia curiosidad o a la perspicacia. Demasiadas explicaciones remueven el pasado familiar, exponen al juicio de los demás y afectan a la intimidad del funcionamiento intelectual y de la relación con la vida.

Así, lo más indicado no reside necesariamente en atacar el problema abiertamente. Quizás sea más inteligente multiplicar los lugares en los que nos tomamos el tiempo, ante de un debate o un problema, para recordar la historia de vida y los condicionamientos de los que cada uno es producto, sin centrarnos en la dimensión reflexiva. Hay tantas actitudes y formas de hacer que nos remiten a la cultura familiar o al pasado escolar del estudiante en prácticas, que no faltan ocasiones para fomentar en cada uno la concienciación de su «habitus reflexivo», con motivo de todo tipo de retos distintos: conflictos, decepción, miedos, sobrecarga, enfado, rechazo de una disciplina o de determinadas actividades, etc. Además de todo esto, es preciso que los formadores posean las competencias exigidas (Dominicé, 1990).

Una cuestión de ritmo

Para convertirse y seguir siendo un lector, hay que leer rápido y sin demasiado esfuerzo, sin esto la lectura se convierte en un *castigo*. Se puede decir lo mismo con respecto a la práctica reflexiva. Si soñamos con un mes de vacaciones porque nos hemos «comido el coco» unas cuantas horas, evitaremos en la medida de lo posible experiencias igual de agotadoras y dolorosas. Para escoger una metáfora: la práctica reflexiva puede, igual que el *jogging*, convertirse en una costumbre o en un gasto de energía integrado en la vida cotidiana.

Formar para una práctica reflexiva, paradójicamente, siguifica hacer de la reflexión una *rutina*, si no relajante, por lo menos que se pueda experimentar sin agotamiento ni tensión. Uno de los factores, el más fácil de trabajar, afecta al control de los medios intelectuales de la reflexión: habito de dudar, de sorprenderse, de plantearse preguntas, de leer, de trans-

cribir determinadas reflexiones, de discutir, de reflexionar en voz alta, etc. Métodos para clasificar los problemas, repartir las tareas, hallar información y asegurarse la ayuda.

A todo esto, se añaden los conocimientos teóricos qne contribuyen a expresar con palabras los estados de ánimo, a dar forma a la experiencia, a vislumbrar hipótesis, y a establecer modelos de lo real. Dichos conocimientos no resultan útiles a menos que nos entrenemos para utilizarlos, fuera del contexto de los cursos y los exámenes, para analizar situaciones individuales. Formar para una práctica reflexiva significa aprender a funcionar, incluso a «hacer malabarismos» con las ideas, estructurar las hipótesis, seguir las intuiciones o arrinconar las contradicciones. La relación escolar con el saber, severo, dependiente, sin distancia crítica ni espíritu lúdico, no es favorable para una práctica reflexiva, que exige pensar por sí mismo y servirse de los conocimientos de forma pragmática y arriesgada.

El compromiso de todos los formadores

La práctica reflexiva puede entrenarse de forma *específica,* en los seminarios de análisis de las prácticas, en los grupos de reflexión sobre los problemas profesionales, en los talleres de escritura clínica, de estudios de caso o de historias de vida, o incluso en las enseñanzas orientadas hacia la metodología de la observación o de la investigación. El esfuerzo se concentra en la postura, el método, la ética, el saber hacer en la observación, la animación y el debate.

El desarrollo del *saber analizar* (Altet, 1994, 1996, 1998), no obstante, no podría lograr sus objetivos si queda confinado en dichas unidades especializadas. Trabajando en estas dimensiones de la formación, disciplinares, didácticas, transversales o tecnológicas, los formadores podrán contribuir a desarrollar una postura y unas competencias reflexivas.

Esta responsabilización del conjunto de las unidades de formación por parte de todos los formadores no es posible a menos que éstos compartan una referencia común al practicante reflexivo como *figura emblemática* del enseñante que desean formar. Esta figura no exige un acuerdo preciso sobre la conceptualización de la metacognición, de la reflexión, de la regulación, del papel de los saberes o de la experiencia. Basta con una *convergencia global.* La diversidad de enfoques aumentará las posibilidades de los estudiantes de aferrarse a uno u otro y enriquecerá el abanico de posibilidades: se puede estimular el desarrollo de la práctica reflexiva analizando los protocolos, viendo secuencias de vídeo, desmenuzando una secuencia didáctica, invitando a llevar un diario, trabajando en situaciones o dilemas u organizando debates.

Es de desear que, por parte de los formadores, la «reflexión sobre la reflexión» vaya más allá del sentido común, sin por ello uniformizar los en-

foques. El propio debate sobre la práctica reflexiva podría convertirse en terreno abonado para la confrontación de las epistemologías de los formadores y de sus visiones respectivas del oficio de enseñante y de la formación inicial.

Esto también afectará a los formadores de campo. Con una formación de estas características, se les exige que sean practicantes reflexivos más que enseñantes ejemplares y que acepten compartir sus interrogantes y sus dudas con sus estudiantes en prácticas, al tiempo que sus convicciones y sus opiniones firmes (Perrenoud, 1994*c*, 1998*c*, 2001*d*).

La alternancia, condición y motor del análisis

Se aprende a analizar analizando, igual que se aprende a caminar caminando. Sin menoscabo de las indicaciones metodológicas, la formación pertenece al ámbito del *entrenamiento* y el formador desempeña el papel de *entrenador* que observa, sugiere pistas y hace notar los funcionamientos mentales o relacionales que impiden observar, escuchar, comprender o imaginar.

Además de la adhesión de los formadores y los estudiantes a este paradigma, es importante que el programa de formación les conceda un *tiempo* para analizar las situaciones concretas, en todo tipo de contextos y con todo tipo de compañeros. Este tiempo, inevitablemente, se usurpa a otros integrantes de la formación. Por consiguiente, es necesario matar dos pájaros de un tiro: crear conocimientos y competencias específicas mediante el entrenamiento para el análisis, lo que sólo es posible con un procedimiento clínico de formación (Imbert, 1992, 1996; Perrenoud, 1994*a*) y con un dispositivo definido de alternancia y articulación entre lo que ocurre *in situ* y una reflexión más distanciada (Perrenoud, 1996*h*, 1998*a*).

Los principios éticos

La práctica reflexiva, como ya hemos visto, también afecta a las normas, a los valores, a la justicia y al poder. Sus dimensiones axiológicas y éticas merecen, por tanto, trabajarse en diversos contextos más complejos, pero también como tales.

No estamos pensando en cursos de ética, sino en una forma de entrenamiento que identifique, explicite y trate *dilemas*. El propósito de dichas unidades de formación no radica en dotar a los estudiantes de los mismos valores, sino en desarrollar en todos una forma de sensibilidad, de descentralización o de método para tratar las dimensiones éticas de su práctica.

Para poner un ejemplo, éste es el caso de un grupo de análisis de prácticas que ha cambiado de rumbo con demasiada frecuencia, ya sea porque los participantes tienen miedo de herir a los demás y renuncian a plantear

las preguntas correctas, o ya sea porque se embarcan en una empresa demasiado ambiciosa y provocan desastres por un planteamiento demasiado audaz o por interpretaciones demasiado duras de oír.

Desarrollar una antropología de la práctica

Toda reflexión sobre la práctica pone en marcha una *teoría de la práctica y del actor.* Teoría sabia o ingenua, explícita o implícita, que nos remite a los móviles de la acción, la conciencia y la inconsciencia, la parte de la responsabilidad y de la dependencia, del determinismo y del libre albedrío.

Una formación para la práctica reflexiva debería comportar una iniciación a las ciencias de la mente y de la acción, psicología cognitiva, psicoanálisis, sociología de las prácticas y del habitus, hermenéutica, pragmática lingüística y teorías de la actuación comunicacional, teoría de las organizaciones y análisis estratégico, teoría de las decisiones y trabajos sobre el conocimiento y las competencias.

Estas aportaciones teóricas también se justifican con otros motivos. Están en la base de determinados enfoques didácticos y transversales del oficio de enseñante, de programas y de aprendizajes escolares.

Sin embargo, resulta provechoso extraer de este conjunto de teorías los conocimientos más útiles para el análisis de las prácticas y articularlos para un entrenamiento metodológico. Los trabajos más recientes sobre las *competencias*, el *habitus* y el *conocimiento de la acción* (Argyris, 1995; Barbier, 1996; Le Boterf, 1994, 1997, 2000; Paquay y otros, 1996; Perrenoud, 1996*c*, *e*) permiten, por ejemplo, integrar un gran número de conceptos y de perspectivas disciplinares. Podemos llamar a este conjunto organizado de perspectivas complementarias *antropología de la práctica* (Bourdieu, 1972, 1980, 1993).

Esto no es más que el principio...

El saber analizar no se aplica a menos que se utilice. Puesto que determinados enseñantes lo han adquirido durante la formación inicial lo utilizarán en cualquier situación que se les presente, ya que la práctica reflexiva se ha convertido en una parte de su identidad profesional. Otros, si son enviados a un lugar tranquilo, dejarán de reflexionar en cuanto hayan controlado las dificultades de los comienzos. Sabemos que, a medida que su carrera avanza, un gran número de enseñantes se orienta, en cuanto puede, hacia las zonas residenciales y las clases acomodadas. Podemos interpretar esta migración como un escape, un sueño de tranquilidad. Sin embargo, en estas zonas y estas categorías, también existen los alumnos

que sufren, fracasan o abandonan, pero no lo suficiente como para poner en crisis al sistema educativo y al oficio.

Por consiguiente, sería absurdo desarrollar la práctica reflexiva durante la formación inicial para dejar de preocuparse por lo que sucederá a continuación. Ésta es una labor que deben llevar a cabo los inspectores, los directivos de los centros, los responsables de la formación continua, de los sindicatos y de la institución educativa al completo. Presentarse en un centro con una actitud reflexiva, y oír decir que molestamos a todo el mundo con preguntas que nadie quiere escuchar, es suficiente para enfriar a un buen número de jóvenes enseñantes.

Así, es nuestro deseo que la práctica reflexiva se convierta en la referencia de los innovadores, de los formadores, de los autores de medios y métodos de enseñanza y de los directivos, y que no perdamos ninguna ocasión de estimularla, ofreciendo lugares y recursos tales como seminarios de análisis de prácticas, grupos de intercambio sobre los problemas profesionales, seguimiento de proyectos, supervisión y ayuda metodológica.

3

La postura reflexiva: ¿cuestión de saber o de *habitus*?[1]

La formación profesional de los enseñantes incumbe cada vez más a las universidades o a las escuelas universitarias que ofrecen estudios de enseñanza superior. Estas instituciones universitarias están fascinadas por el saber, lógicamente, puesto que su vocación primera consiste en enriquecerlo y transmitirlo. Por tanto, es probable que tengan la tentación de pensar en la formación de los enseñantes principalmente como transmisión de saberes y, de entre estos saberes, en primer lugar, el saber llamado de referencia: el saber que hay que transmitir. Posteriormente, se considera con timidez el saber pedagógico y didáctico: el saber «que hay que enseñar», si bien este último no es aceptado unánimemente. Algunos discuten pura y simplemente su utilidad, y afirman que para enseñar, basta con dominar una disciplina. Otros –los partidarios de las ciencias «duras»– niegan a las ciencias humanas el estatus de saberes lo suficientemente válidos como para servir de base para una acción racional. E incluso entre los que conceden importancia al saber pedagógico y didáctico, no existe todavía un consenso sobre la importancia y los fundamentos de los saberes en juego.

A este debate clásico sobre los saberes surgidos de la investigación, se añade un planteamiento más reciente sobre la articulación entre los saberes «sabios» y aquellos que, en ocasiones, calificamos de «prácticos» o que designamos, más recientemente, «saberes de acción» (Barbier, 1996). Designamos así a los saberes descriptivos o procedimentales que no provienen de la investigación, sino que forman parte de la cultura profesional o constituyen «saberes de experiencia». Asimismo, consideramos los saberes «que no lo son»: implícitos, e incluso inconscientes. Así, las tipologías de los saberes de los enseñantes se multiplican: saberes descriptivos, saberes comunes; saberes formales, teóricos, tácitos, praxeológicos, prácticos, profesionales; saberes de acción, saberes de experiencia (Barbier, 1996; Chartier, 1998; Elbaz, 1993; Favre, Genberg y Wirthner, 1991; Gauthier, Mellouki y Tardif, 1993; Gauthier, 1997; Lani-Bayle, 1996; Martin, 1993; Pe-

1. Este capítulo recupera y reorganiza la esencia del artículo: «Savoir de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable». *Éducation et recherches*, 2, 1996, pp. 234-250.

rrenoud, 1994*d*, 1996*c*, *g*; Raymond, 1993*a*, *b*; Tardif, M., 1993*a*, *b*, *c*; Tardif y Gauthier, 1996; Tardif, Lessard y Lahaye, 1991). Nuestra intención no estriba en ampliar estas tipologías, sino más bien en asignar un lugar a los saberes descriptivos, procedimentales y condicionales en relación con las actuaciones profesionales y las competencias de los enseñantes y, en especial, a propósito de las dimensiones reflexivas de la práctica.

Ya hemos comprendido que una práctica reflexiva no es una práctica específica, ni un componente autónomo del oficio de enseñante, como planificar una secuencia didáctica, moderar las reuniones trimestrales, trabajar a partir de los errores de los aprendices o llevar a cabo propuestas de proyecto con los alumnos y alumnas. La práctica reflexiva no se puede separar de la *totalidad* de la práctica profesional. Se desprende de ello que formar a practicantes reflexivos no puede limitarse a añadir un «módulo reflexivo» al programa de formación. Seguramente, no es inútil proponer seminarios centrados en el análisis, cuya principal apuesta sería el desarrollo de un saber analizar. Sin embargo, no puede ser solamente el complemento de una orientación hacia la práctica reflexiva común a todas las unidades de formación.

¿Cómo disponer entonces la transposición didáctica y la formación metódica de una postura reflexiva y de un saber analizar de manera que abarquen todos los sectores de la práctica? A fin de cuentas, todo dependerá de la forma y del grado de adhesión al paradigma reflexivo de los formadores. Solamente un formador reflexivo puede formar a enseñantes reflexivos, no solamente porque encarna globalmente lo que preconiza sino porque aplica la reflexión «de forma espontánea», en el curso de una pregunta, una discusión, una tarea o un fragmento de saber.

No obstante, puede ser útil situar este problema en el contexto más amplio de la formación de competencias y de un *habitus* profesionales. Cuando la universidad pretende ofrecer formación del profesorado, es importante que, sin abandonar el idioma del saber, acabe con la ficción de que el saber es por él mismo un medio de acción. Tampoco debe mantener la ilusión de que, para pasar a la acción, basta con los saberes procedimentales, sino que debe reconocer que la utilización del saber en situaciones complejas pasa por otros recursos cognitivos (Perrenoud, 2000*a*, *b*, 2001*d*).

Sin embargo, este hecho no es tan evidente. En el momento en que asumen la formación de los profesores, a menudo las universidades se resisten a integrar estos «saberes prácticos» en su currículo. Se delega la transmisión a los responsables de los cursos y a los centros escolares. De esta forma, mientras siga cargando esta labor en los formadores de campo (asesores pedagógicos o directores de cursillos), el centro no necesita plantearse seriamente la naturaleza de estos saberes. Puede elaborar un programa de formación extremadamente explícito en cuanto a los saberes

disciplinares, didácticos, pedagógicos y sociológicos, al tiempo que, por otra parte, los saberes de acción –por ejemplo, sobre la gestión de la clase– siguen siendo y se designan no tanto por su contenido como por el tiempo y el lugar dedicados a su aprendizaje, los cursos en prácticas y la clase.

Las universidades todavía tienen más dificultades para afrontar la formación de los *esquemas* de pensamiento y decisión de los que depende la aplicación de los saberes en una situación compleja. Como subraya Bourdieu (1980), el saber de principios o de reglas deja sin resolver la cuestión de la forma y del momento *oportunos* para aplicar estos principios y estas reglas. ¿En qué nos fundamentamos para decidir si tal saber es pertinente en tal situación? Esta decisión puede ser objeto de un saber metodológico o de una especie de «jurisprudencia», de un «saber sobre el saber», que definiría cuándo se puede aplicar tal regla, con qué matices, qué excepciones o qué precauciones. Además, es preciso saber la jurisprudencia que debe aplicarse. Ahora bien, la solución a este conflicto no está escrita en ningún libro... La competencia del abogado consiste en tomar la decisión correcta, es decir, en relacionar la situación de su cliente con la legalidad pertinente. De igual modo, un médico podrá esforzarse en vano por conocer todos los tratados de medicina, pero se sentirá impotente si no sabe utilizar estos saberes con criterio. Para reconocer los saberes pertinentes, podemos en parte recurrir a los saberes llamados «condicionales», que se supone que describen el momento adecuado para aplicar los saberes procedimentales... No obstante, en última instancia, no son los saberes los que guían la movilización de otros saberes, sino lo que, rigiéndonos por los criterios de Piaget y Bourdieu, llamaremos *esquemas* de pensamiento y de acción, que forman conjuntamente el habitus del individuo.

Para ocuparse de la formación de un practicante reflexivo, en primer lugar, es necesario profundizar en los retos de una formación basada en el triángulo saberes-competencias-*habitus*.

Una transposición didáctica compleja

La noción de cadena de transposición didáctica (Chevallard, 1991) designa la serie de transformaciones que sufren los contenidos culturales en sus procesos de escolarización, desde la escritura de los programas hasta las elecciones del enseñante solo en su clase. Suponemos que, de etapa a etapa, se producen descontextualizaciones, simplificaciones, pérdidas progresivas, esquematizaciones, a veces, traiciones, pero también nuevas situaciones. Determinadas disciplinas escolares, como la geografía o la gramática son, en origen, «inventos» internos de la escuela, que la sociedad ha adoptado y que se han convertido posteriormente en ámbitos del saber sabio. También sabemos que en el seno de las disciplinas, por ejem-

Cuadro 1

LA CADENA DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Saberes y prácticas válidos en la sociedad

↓

Currículo formal, objetivo y programas

↓

Currículo real, contenidos de la enseñanza

↓

Aprendizajes efectivos y duraderos del alumnado

plo, en matemáticas, determinados conceptos han sido, si no inventados totalmente por las escuelas, al menos se han modificado por completo a partir de su sentido inicial.

La *cadena clásica de transposición* (véase el cuadro 1) también va acompañada de desfases desiguales entre el momento en que un saber tiene lugar en la sociedad –incluida la intelectual– y el momento en que éste se transmite a uno u otro nivel del programa escolar. En determinados ámbitos, los programas se revisan constantemente para tener en cuenta la investigación; en otros, por motivos diversos y a veces legítimos (por ejemplo, para no agravar el carácter selectivo del currículo) se conservan en los programas saberes un poco anticuados en relación con los progresos científicos, pero que pueden transmitirse en el nivel adecuado.

En la cadena de transposición didáctica, los saberes se transforman, no por mala fe o desconocimiento, sino porque es indispensable para transmitirlos y evaluarlos, dividir el trabajo entre los profesores, organizar programas e itinerarios de formación y gestionar los progresos anuales con un determinado número de horas de curso por semana. Esta organización, necesaria desde la perspectiva didáctica, acarrea operaciones de recorte, de simplificación, de esquematización y de codificación de los saberes y las prácticas de referencia.

En la formación del profesorado, este esquema debe ser más complejo. La acepción habitual de la noción de transposición, por ejemplo, en didáctica de las matemáticas, hace referencia a la escolarización de los saberes académicos. Se puede hacer el mismo razonamiento en disciplinas como historia, geografía, biología, física, química o economía: de un conjunto identificable de saberes teóricos, se trata de extraer programas adaptados a una edad y a una etapa de la enseñanza. El problema se complica con las lenguas. Todos sabemos que la lingüística no dicta más que una parte limitada de los contenidos de la enseñanza de un idioma. No se trata,

en esencia, de la transposición de saberes sabios, sino de normas y prácticas sociales de la lengua, materializadas sobre todo en el corpus de escritos sociales y de prácticas orales.

En la formación del profesorado, nos encontramos enfrentados a un problema mucho más difícil. Sin duda, hay una serie de saberes en juego, los saberes académicos, científicos y técnicos, pero también los saberes propios del oficio, que no provienen de la ciencia ni de la técnica pero que, sin embargo, son indispensables. El hecho de que posea una formación universitaria especializada no impide a un practicante que también utilice los saberes profesionales constituidos, que no son sabios en el sentido clásico del término, aunque estén codificados. Igualmente, recurre a los saberes surgidos de su experiencia personal, que todavía están menos organizados, formalizados y verbalizados que los saberes profesionales.

Por consiguiente, durante la formación inicial, es importante proporcionar saberes profesionales, en el sentido más amplio, extendiendo los saberes teóricos surgidos de las ciencias de la educación a los saberes procedimentales que se derivan de éstos, se transmiten mediante la cultura profesional o pueden establecerse mediante la formalización de saberes de la experiencia, hasta entonces implícitos. Estos últimos constituyen actualmente el núcleo de los trabajos sobre la experiencia de los profesionales que permiten localizar saberes que no poseen nombre o estatus científico, pero cuya validez parece fundarse en su eficacia durante la acción. En la creación de un currículo de formación inicial de los enseñantes, este tipo de saberes debería ser merecedor de una mayor consideración. La tarea no es fácil. Mientras que las teorías sabias se exponen en los libros y las defienden los grupos de presión, los saberes de los practicantes no cuentan con la misma legitimidad ni la misma visibilidad.

La transposición de saberes académicos pretende estar lo más cerca posible del estado de la investigación, tal como lo definen las instituciones científicas más consagradas. La referencia es fácil, puesto que, en nuestra sociedad, la ciencia está organizada. Existen instituciones y medios de comunicación autorizados para convertirse en sus portavoces: las universidades, los centros de investigación, las sociedades científicas, las revistas y las publicaciones científicas reconocidas.

En cuanto a los múltiples saberes movilizados en una práctica profesional, la referencia es mucho más difícil de establecer, puesto que las prácticas de un mismo oficio forman una *nebulosa* en cuyo seno la diversidad es la regla. La opacidad de los actos y los saberes profesionales es, con frecuencia, muy intensa, tanto que su observación directa no resulta fácil. Además, nadie se erige en portavoz autorizado de todos los profesionales, nadie puede decir cuál es la práctica pedagógica de referencia en la actualidad. Ni de derecho, ni de hecho, nadie posee el monopolio de la palabra

en este ámbito. En este caso, se enfrentan diversas concepciones de la práctica. Incluso si la legitimidad y la influencia de unas y otras es desigual, no se oye ninguna voz lo suficientemente potente como para «acallar» a las demás, por ejemplo, las que afirman que la práctica enseñante es un don de la persona y que la formación es inútil.

De hecho, la práctica enseñante no existe. Se ofrece un amplio abanico de prácticas distintas que, a veces, son irreconciliables. Para crear un programa de formación, ¿acaso debemos primar la importancia de unas ante las otras? En caso afirmativo, ¿de cuáles se trata?

Suponiendo que se resuelva este problema, nos topamos con otro: ¿puede limitarse la transposición didáctica a aislar los saberes necesarios para una práctica determinada, a codificarlos y a transmitirlos sin preguntarse acerca de qué es lo que permite su movilización e integración en el ámbito de trabajo? Un médico no es la suma de la erudición de un farmacólogo, un biólogo, un patólogo, etc. Es un *clínico*, a quien compete recurrir a los saberes pertinentes *con buen criterio*, con el fin de establecer los diagnósticos y los procesos terapéuticos más adecuados.

¿Se puede transponer, durante la formación, directamente una práctica? Podemos compartir las dudas de Joshua (1996) sobre este punto, sin sumarnos por ello a su respuesta. No cabe duda de que se pueden «extraer» saberes de una práctica, como un diamante de su ganga, y después enseñarlos como tales, tras proceder a la transposición correspondiente. Si hiciéramos seriamente este trabajo con el oficio de enseñante, ello nos facilitaría sin duda un interesante inventario de lo que Gauthier, Mellouki y Tardif (1993) denominan la «base de saberes» de los enseñantes (Gauthier, 1993*a*, *b*; Gauthier, 1997; Reynolds, 1989).

¿Habríamos resuelto de este modo el problema de la formación práctica? En absoluto. A menos que asimiláramos una formación «práctica» con la asimilación puramente intelectual de saberes «prácticos» codificados, en cuyo caso podríamos incluso plantearnos el imaginar al practicante como un «sistema experto», como los que se crean mediante la inteligencia artificial, dotado de una base de conocimientos extensa y de un «motor de inferencia» que permitiera, ante un problema, investigar y aplicar los conocimientos y las reglas adecuadas. Una vez facilitado el motor de investigación (la mente humana), correspondería a la formación engrosar la base de conocimientos...

En la actualidad, no es ésta la forma de funcionar del ser humano en el trabajo. Es en algunos casos más eficaz que un ordenador y en otros lo es menos. Lo es menos porque no es capaz de almacenar todos los saberes de la humanidad sobre un tema, de recorrer metódicamente su «base de saberes» en una fracción de segundo y de combinar, todavía más rápido, los saberes y las reglas identificadas para elaborar una decisión. Pero el ser humano sabe discernir las configuraciones (*Gestalt, pattern*) y adoptar las

estrategias analógicas o heurísticas que le permitan hacer transferencias e inventar soluciones originales mejores que cualquier ordenador. Esto es lo que la inteligencia artificial se esfuerza por comprender para poder programarlo. Así pues, nos alejamos de la imagen de la mente como yuxtaposición de informaciones y de mecanismos de inferencia. Por otro lado, hay una parte de la acción humana que no utiliza saberes identificables, ni razonamientos, sino que funciona con una especie de *inconsciente práctico* cuyos mecanismos exactos resultan difíciles de reconstruir.

En la formación profesional, no podemos encasillar las prácticas de referencia (Martinand, 1986, 1994, 1995) ni de los saberes sobre estas prácticas, ni de los saberes que éstas activan, sean los que sean. No podemos de ningún modo transmitir directamente la práctica, excepto, quizás, en los oficios en los que el aprendiz se forma imitando al maestro, con la mediación de la mirada, a veces, de una orientación mediante acciones y algunas palabras. ¿Acaso se trata de una transposición didáctica? Seguramente, pero estamos todavía muy lejos de la reformulación y de la simplificación de los saberes sabios que la didáctica de las matemáticas asocia a la noción de transposición (Chevallard, 1991).

En otra obra (Perrenoud, 1998*e*), se trata el debate sobre los problemas teóricos generales que plantea la transposición a partir de la práctica. En la presente obra, nos limitaremos a considerar que la formación de los enseñantes conjuga necesariamente varias modalidades:

- Una transmisión de saberes y su apropiación.
- Una «imitación inteligente» de los gestos profesionales.
- La construcción de competencias y de actitudes en función de un entrenamiento más o menos reflexivo.
- La creación del *habitus* profesional a través de la interiorización de disciplinas y la estabilización de esquemas de acción.

Si la formación inicial no quiere dejar al azar ninguno de estos procesos, deberá inventar una forma *específica* de transposición para cada uno de ellos.

La transmisión de saberes supone la forma más simple, puesto que nos mantenemos en el universo de los contenidos. Sin embargo, no debemos olvidar que el estudiante sólo se apropia de los saberes a través de una *actividad*, suscitada por condiciones y situaciones de aprendizaje. Esta perspectiva constructivista nos invita a considerar que la transposición de saberes académicos no se limita a una operación sobre sus contenidos, sino que también se ocupa de «colocarlos en su contexto», por ejemplo, en un proyecto, en una situación-problema, e incluso en un ejercicio convencional.

El dominio de las otras tres modalidades de formación no deja ninguna escapatoria: la formación ya no es transmisión de contenidos, sino *construcción de experiencias formadoras*, mediante la creación y el fomento de *situaciones de*

aprendizaje. ¿Por qué hablamos todavía de transposición? Porque estas experiencias y situaciones siguen siendo como eslabones en una cadena de transformaciones que se inician en las prácticas profesionales de los expertos.

Por tanto, es posible complicar a la vez la noción de transposición y el esquema de la cadena de transposición, para dejar espacio a la noción de *competencia*, concebida como capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para actuar en una situación compleja (Bosman, Gerard y Roegiers, 2000; Le Boterf, 1994, 1997, 2000; Perrenoud, 1996*c*, 1997*a*, 1999*a*, 2000*a*, *b*; Roegiers, 2000).

El cuadro 2 (Perrenoud, 1998*e*) muestra que la cadena de transposición se alarga, puesto que las etapas intermedias se multiplican: pasamos de la práctica a su descripción precisa (etapa n.° 1), de ésta a la identificación

Cuadro 2

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA A PARTIR DE LA PRÁCTICA

Prácticas válidas en la sociedad

1. Percepción y descripción precisa de las prácticas.
2. Identificación de las competencias que funcionan en la práctica.
3. Análisis de los recursos cognitivos movilizados (saberes, etc.) y de los esquemas de movilización.
4. Hipótesis sobre el modelo de génesis de las competencias en situación de formación.
5. Dispositivos, situaciones, contenidos planificados de la formación = currículo formal.
6. Dispositivos, situaciones, contenidos efectivos de la formación = currículo real.
7. Experiencia inmediata de los formados.
8. Aprendizajes duraderos de los formados.

de las competencias subyacentes (etapa n.º 2), después al análisis de los recursos cognitivos movilizados (etapa n.º 3). A continuación, se integra una fase que a menudo se mantiene en el ámbito de lo implícito: la apropiación de un modelo de la génesis de los saberes y de las competencias y, por tanto, del tipo de dispositivos que podrían guiarla de forma voluntaria (etapa n.º 4). Posteriormente, pasamos a la concretización de estos dispositivos, en forma de un currículo formal que se basa en las estructuras de formación (etapa n.º 5). La transformación posterior es más clásica: es el paso del currículo formal al currículo real como funcionamiento efectivo de la formación (etapa n.º 6). El currículo real genera experiencias subjetivas (etapa n.º 7), algunas de las cuales favorecen el aprendizaje (etapa n.º 8).

Tomar en serio los fenómenos de transposición debería conducir, antes de renovar un programa de formación, a plantearse si dicha modificación se ha efectuado de verdad. Las carencias de una formación pueden provenir, no de la inadecuación del programa de formación, sino de un error durante su aplicación. La huida hacia delante en dirección a un nuevo programa de formación no es, entonces, una respuesta adecuada. Sería más recomendable analizar los motivos por los que las intenciones muy loables y satisfactorias –sobre el papel– en realidad, se traducen en otra cosa, a veces en lo contrario.

En especial, este hecho resulta esencial para la coherencia de una formación. La transposición didáctica hace pasar de un universo del programa, cuya coherencia es del orden lógico y discursivo, a un conjunto de actividades y de aprendizajes cuya integración en la mente del estudiante no es tan fácil. Sin embargo, a menudo los formadores trabajan con el tiempo y los medios de que disponen, la demanda de los estudiantes y sus propias convicciones; en cuyo caso, el resultado final, a menudo no tiene más que una relación remota con lo que realmente están obligados a hacer.

La realidad de un currículo está hecha de «cambios» con respecto al currículo prescrito, derivaciones, empobrecimientos, añadidos salvajes o interpretaciones bastante personales de uno u otro fragmento del programa de formación (por ejemplo, cursos, memorias, unidades de integración o seminarios de análisis de la práctica).

Incluso si no hubiera ninguna distancia entre el currículo prescrito y los contenidos efectivos de la formación, nada aseguraría que los estudiantes crearían los aprendizajes que el programa de formación pretende fomentar, tanto en una universidad como en cualquier otra parte, los «aprendices» no siempre están decididos a aprender; de hecho, poseen, más que en otras partes, estrategias de orientación, de elección de opciones, de lectura, de trabajo y de preparación susceptibles de malograr los mejores programas de formación. Un programa bien hecho también es una *trampa* de la que los estudiantes intentan escapar mediante toda suer-

te de medios, legítimos o ilegítimos, porque ellos no pueden o no quieren hacer todo lo que les pedimos; a menudo, buscan las formas de actuar menos agotadoras, en vez de las más formadoras.

Postura reflexiva y formación del *habitus*

Estos cambios de sentido son especialmente sensibles en el tratamiento de las dimensiones reflexivas, que son más difíciles de «programar» que las enseñanzas temáticas. No hay ningún programa de formación inicial que no haga referencia al practicante reflexivo en el estadio de las *intenciones*. Entonces, ¿qué queda de ello al final de la cadena de transposición?

Se pueden identificar, por lo menos, cuatro causas principales de pérdida:

1. En los debates y las luchas por los horarios y espacios de formación, los saberes se adjudican siempre la mejor parte, porque son defendidos por *grupos de presión* cuya influencia es determinante. Los defensores de la práctica reflexiva son menos marginales en estos últimos años, pero no dan la talla para los grupos de presión de las disciplinas.
2. Una parte de los formadores universitarios no invierte nada en la formación para una práctica reflexiva por diversos motivos:
   - No la comparten desde el punto de vista intelectual e ideológico.
   - No son ellos mismos practicantes reflexivos.
   - Al estar obligados a transmitir el máximo de saberes, no se toman el tiempo para estimular la reflexión.
   - Imaginan que la reflexividad se proporciona , que está contenida indirectamente en la capacidad de abstracción o en una formación para la investigación.
3. No todos los formadores de campo se identifican con la figura del practicante reflexivo, aunque colaboren con un programa de formación que ofrezca claramente esta orientación. Algunos se niegan a «complicarse la vida» o piensan que la verdadera formación consiste en observar a un practicante experimentado y en actuar como él.
4. A una parte de los estudiantes no le gusta reflexionar, prefieren absorber y reproducir los saberes, eso que el oficio de alumno –que les ha conducido a la universidad– les ha acostumbrado a hacer, sin plantearse demasiadas preguntas. Se resisten a una reflexión que les exige más implicación personal (y de presencia) y les hace correr más riesgos, a su juicio, en el momento de la evaluación.

El problema se complica por el hecho de que la *postura reflexiva*, aunque movilice los saberes teóricos y metodológicos, no se limita a ello. No es algo que se enseñe. Pertenece al ámbito de las *disposiciones interiorizadas*, entre las que están las competencias, pero también una relación reflexiva con el mundo y el saber, una curiosidad, una perspectiva distanciada, las actitudes y la necesidad de comprender.

Desarrollar una postura reflexiva significa formar el habitus, fomentar la instauración de *esquemas reflexivos*. Para Bourdieu (1972, 1980), el *habitus* es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, la de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen «memoria», que no existe en forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas. Beber un vaso de agua no constituye una acción inscrita en el patrimonio genético. Un recién nacido no sabe hacerlo. A medida que crece, construye y después estabiliza, un esquema que le permite, progresivamente, beber en todo tipo de vasos. El esquema no es específico de un vaso en particular, lo cual le permitirá beber, con una buena adaptación, en una cantimplora, una botella, una botella de soda, o en cualquier otro recipiente con una forma peculiar. Se puede adaptar un esquema a un abanico más amplio de situaciones. Si esta adaptación se repite, se estabilizará y se producirá una diferenciación del esquema. Durante nuestra vida, nuestros esquemas no dejan de desarrollarse, diferenciarse y coordinarse.

Determinados esquemas activan nuestros saberes declarativos o procedimentales, en particular cuando tenemos tiempo de tomar un poco de distancia, de analizar y de razonar. Sustentan las interrelaciones, las inferencias, los ajustes a una situación singular, las transposiciones, etc., en definitiva, todas las operaciones de contextualización y de razonamiento sin las que un saber no podría guiar la acción. Por este único motivo, es importante formar el *habitus*, mediación esencial entre los saberes y las situaciones que exigen una acción.

Es importante formar el *habitus* por otro motivo: una parte de la acción pedagógica se hace con urgencia e improvisación, de forma intuitiva, sin recurrir realmente a los saberes, a falta de tiempo o de pertinencia. Frente a un alumno que charla constantemente, el maestro no puede dudar demasiado en decidir si va a llamarle al orden o si fingirá que no ha notado nada. Con objeto de tomar una decisión en plena acción, el practicante experimentado no puede movilizar los saberes y llegar a una decisión documentada y razonada mediante una larga digresión reflexiva. En cambio, pondrá en marcha un esquema de acción creado en función de la experiencia, que se ajusta *de forma marginal* a la situación.

Es probable que, en el transcurso de su formación, se le haya impuesto una regla: «Cuando un alumno habla, siempre hay que llamarlo al

orden, y si es necesario, suspender la clase». La experiencia, sin duda le ha enseñado que dicha regla es inadecuada una de cada dos veces. Por tanto, el enseñante decidirá intervenir o no sirviéndose de su *intuición* y teniendo en cuenta diversos parámetros. Su competencia no consiste en seguir una fórmula, sino en disponer de esquemas relativamente diferenciados para apreciar el sentido y el alcance del desorden y poner inmediatamente en la balanza, teniendo en cuenta el momento, el clima, la actividad en curso, todo lo que puede ganar y perder durante la intervención. Esto no proviene de los saberes, ni siquiera los procedimentales, sino de los *esquemas*, concretamente aquellos que marcan la diferencia entre el neófito y el experto, el enseñante medio y el practicante muy eficaz. El enseñante experimentado adopta con mayor frecuencia la solución correcta, «siente» cuándo es preferible proseguir el curso sin hacer caso del desorden y cuándo es mejor detenerse y restablecer una relación pedagógica amenazada.

Otro ejemplo: ¿cómo organiza un enseñante *el tiempo restante*, en el transcurso de una clase, sobre todo cuando sabe que no es suficiente para llegar al final de la actividad proyectada? No hay ningún saber establecido en relación con este asunto, sino que cada enseñante desarrolla esquemas más o menos eficaces, que no son ni procedimientos explícitos, ni esquemas, ni fórmulas, sino funcionamientos interiorizados, de los que el interesado desconoce con mucha frecuencia la trama exacta, puesto que los pone en marcha inconscientemente.

Una de las funciones de una práctica reflexiva consiste en permitir que el practicante se conciencie de sus esquemas y, en caso de que sean inadecuados, los actualice. Podemos montar inútilmente en cólera, movernos con exageración en clase, hacer caso omiso de algunos alumnos involuntariamente o crear conflictos sin comprender por qué. Entonces, no se pueden poner en práctica los saberes, hacemos funcionar un *habitus* que surte efecto sin que haya forzosamente intención, ni siquiera una representación clara de lo que ocurre.

No todas las conductas de los enseñantes son tan «automáticas», algunas recurren a los *saberes* que impulsan un desarrollo, el aprendizaje, la relación, el grupo, etc. Pero, el *habitus* es lo que permite *activarlas* en la situación. Conocer el análisis transaccional es útil para comprender si jugamos al padre o al hijo en una u otra situación. Todavía hacen falta esquemas para identificar y aplicar los saberes pertinentes a una situación en particular.

También es preciso que el razonamiento basado en los saberes no sufra un «cortocircuito» con las reacciones espontáneas del *habitus*. Podemos tener una idea precisa de lo que sería conveniente hacer y, no obstante, hacer lo contrario, empujados por el *habitus*. El comportamiento de los enseñantes, cuando se analiza en frío, normalmente se justifica con respuestas del tipo: «La situación me superaba, no podía hacer otra cosa, no

tenía otra opción». El *habitus* interviene, no solamente en los momentos de gran emoción, sino también para guiar nuestra conducta ante los pequeños sucesos, por ejemplo, cuando un alumno va al lavabo en un momento importante del curso. Este comportamiento puede enojar al enseñante, herirlo, hacerle reaccionar de forma desproporcionada, lo que puede , hacer perder el hilo, hacer más mal que bien. Todo enseñante un poco experimentado lo «sabe». Posteriormente, lo reconoce: «Me he equivocado al intervenir de forma tan brusca por un comportamiento tan absurdo, pero estaba desesperado por tanta indiferencia ante mi explicación».

Para formar el *habitus*, conviene:

- Preguntarse para qué sirven los saberes en la acción, cuáles son las mediaciones entre ellos y las situaciones.
- Aceptar la idea de que dicha mediación no está asegurada por otros saberes, sino por esquemas, que forman conjuntamente un *habitus*.
- Admitir que dicho *habitus* permite a menudo actuar «sin saberes», lo que no significa «sin formación».

Si no tenemos en cuenta la distancia entre los saberes y los esquemas de reacción, de apreciación, de percepción y de decisión del enseñante, haremos desaparecer la mitad de la formación. Si admitimos que las competencias no están hechas solamente de saberes sino también de esquemas que permiten su movilización, igual que de esquemas de acción que no recurren a ningún saber, entonces, es necesario preguntarse cómo formamos competencias durante la formación inicial. Las instituciones de formación de enseñantes harían bien en definir las modalidades, los dispositivos y las prácticas de formación del *habitus*. ¿Cómo formamos el habitus profesional de los ingenieros, los gerentes o los médicos? Mediante trabajos prácticos, simulaciones y práctica clínica. La adquisición de saberes puede descontextualizarse en parte y desconectarse de cualquier puesta en marcha inmediata, salvo de los ejercicios y los exámenes tradicionales; esta disociación es imposible para la formación del *habitus*, puesto que adopta forzosamente la forma de un *entrenamiento*.

La formación del *habitus* debería constituir el proyecto de la institución de formación completa, la cuestión principal de todos los formadores. En realidad, no hay ninguna razón para pensar que basta con enviar a los estudiantes a las clases durante algunas semanas para garantizar la adquisición de competencias. El *habitus* formado «sobre la marcha» con actuaciones como: «¡Tírate a la piscina y nada!» es más bien regresivo y defensivo. Es lo contrario del *habitus* del practicante reflexivo. Lo observamos en los enseñantes que hacen sustituciones antes de cualquier formación: aprenden a sobrevivir imitando los modelos pedagógicos a los que estuvieron sometidos cuando eran alumnos, adoptando estrategias autoritarias, atajos, formas de manipulación más viejas que el mundo, sim-

plemente porque hay que «dar la clase». Esta formación «improvisada» es bastante eficaz a corto plazo, pero se paga muy cara a largo plazo, puesto que instaura estructuras muy estrictas y rígidas que, posteriormente, hay que «desarmar» durante la formación.

Para formar un *habitus* de practicante, es preciso que lo deseemos abiertamente, que lo distingamos, que digamos claramente a quién corresponde, que aceptemos que no incumbe únicamente a los asesores pedagógicos o a otros formadores de campo, sino que también afecta a los formadores:

- Que impulsan a los grupos de análisis de la práctica.
- Que representan el aporte de las ciencias humanas (psicología, psicoanálisis, antropología, sociología).

Incluso si los especialistas en didáctica trabajan más sobre los saberes de referencia y las metodologías de la enseñanza, también les afecta: un profesor de lengua emplea en su enseñanza los componentes lingüísticos y comunicativos de su *habitus* personal, así como su relación con la lengua. Estas disposiciones no constituyen saberes en sí mismas.

Todos los formadores deberían preocuparse por la articulación de saberes y por el *habitus*, a sabiendas de que, si los enseñantes utilizan muy poco los saberes didácticos, psicopedagógicos o psicosociológicos que han adquirido, es básicamente porque no logran conectarlos con las situaciones y, por lo tanto, emplearlos con buen criterio para actuar. Podemos intentar dotarlos de métodos y otros saberes procedimentales para ayudarles a hacer las conexiones. Una lista de verificación, un espacio multirreferencial, un paradigma esquemático pueden contribuir a observar y a hacer hipótesis, a preguntarse un poco sistemáticamente, por ejemplo: ¿se trata de una cuestión de saber?, ¿de lugar en el grupo?, ¿de poder?, ¿de competición?, ¿de comunicación?, ¿de clima?

La entrevista de explicitación (Vermersch, 1984) es un método de investigación que podemos utilizar en la formación para explicitar lo no reflexionado, pero se constatan ciertos límites ante este intento:

- El método precisa de tiempo y solamente puede cubrir una parte de los esquemas de acción.
- La concienciación no desemboca *ipso facto* en una transformación del *habitus*, simplemente genera una justificación del *habitus* (si se corresponde con los principios teóricos) o, en el caso contrario, una tensión entre lo que el practicante hace con el piloto automático y lo que él considera .

Las justificaciones y las tensiones pueden hacer evolucionar el *habitus*, pero no de forma rápida y voluntaria. Sin olvidarnos de el procedimiento reflexivo en la formación del *habitus* (Perrenoud, 1996*e*), la postura más in-

teligente radicaría en velar lo suficiente como para crear «condiciones objetivas» de desarrollo de un *habitus* profesional. La naturaleza de los cursos, las tareas confiadas al estudiante en prácticas cuando se encuentra en clase y el contrato pactado con el formador de campo modulan las exigencias y las ocasiones que desarrollan uno u otro tipo de *habitus* profesional.

Tratemos de esbozar las consecuencias de estas orientaciones para la dimensión reflexiva de la práctica.

Saber analizar y relación reflexiva con la acción

Contrariamente a lo que sugiere esta palabra compuesta, un «saber hacer» no es un saber. De hecho, la noción de «saber hacer» nos remite a dos funcionamientos cognitivos distintos:

- Podemos considerar un «saber hacer» como un saber procedimental que nuestra inteligencia nos permite aplicar; lo compararemos con un «saber lo que hacer», hecho de reglas, técnicas, fórmulas y pasos a seguir.
- Podemos comparar el «saber hacer» con un esquema de acción incorporado, a lo que Vergnaud denomina un « saber-en-acción», que a veces asociamos con la expresión «saber hacer allí».

Para disipar esta ambigüedad, optaremos por la segunda acepción: un saber hacer no es un saber sobre el hacer, es una disposición interiorizada, construida, a menudo, laboriosamente, que proporciona el *control práctico de la acción.* Todos sabemos la diferencia que hay entre alguien que ha leído todos los manuales que explican cómo jugar al tenis y un jugador de tenis... No es que leer los manuales sea una tarea inútil pero no contribuye a la formación de las competencias o del «saber hacer» (en el sentido de «saber hacer allí»), si no es pagando el elevado precio de un largo entrenamiento, que permitirá que los esquemas sustituyan a las reglas y las incorporen. Ciertamente, una parte de las reglas se puede aplicar sin incorporarlas, a condición de tenerlas en mente en el momento correcto. Éste es el caso de las reglas de juego y de determinados principios tácticos generales, por ejemplo. Pero todas las reglas que describen el movimiento justo, codificado a partir de una práctica experta, no pueden más que acompañar al entrenamiento y ofrecer un modelo para imitar y guiar la regulación reflexiva. Un «saber hacer» resulta de un entrenamiento, incluso cuando adopta parcialmente la forma de una aplicación de reglas o principios teóricos, a sabiendas de que no es la única génesis posible.

El saber analizar es un «saber hacer», entendido en este sentido. El hecho de que se trate de operaciones mentales complejas más que de mo-

vimientos observables no cambia nada en el arraigo de las operaciones en los esquemas que no son plenamente conscientes.

Este «saber hacer» ¿se fundamenta en las implicaciones lógicas de saberes declarativos? ¿Resulta de la interiorización de saberes procedimentales? ¿O proviene del ejercicio práctico del análisis?

El saber analizar se basa en saberes teóricos, puesto que el análisis conduce a lo real y, por tanto, moviliza conceptos y teorías. Pero, aquí se trata de saberes sobre y para el análisis. ¿Acaso existen saberes sobre el análisis, que podrían guiarlo? La lógica es un saber teórico que puede guiar nuestro pensamiento. A decir verdad, son pocas las personas que poseen una cultura especializada en lógica formal. Su coherencia responde a lo que Piaget ha denominado la *lógica natural* del individuo, no formalizada, que funciona como un conjunto de esquemas prácticos de inferencia o de percepción de contradicciones. Sin embargo, no podemos excluir el hecho de que una formación lógica, matemática o estadística pueda contribuir a evitar errores de razonamiento, generalizaciones o deducciones abusivas, la confusión entre la parte y el todo, o a clasificar los problemas, desgranar las paradojas y encontrar los fallos de una normativa o una argumentación. Estos saberes son más eficaces en las ciencias o en las operaciones de investigación, pero también pueden utilizarse en la vida cotidiana. Para convertirse en una «segunda naturaleza», sobre todo en situaciones en las que no tenemos tiempo de investigar con tranquilidad, deberán, igual que en el tenis, ser objeto de un entrenamiento intensivo.

A los saberes lógico-matemáticos, se pueden añadir los saberes relativos a la heurística, la hermenéutica y el pensamiento complejo, surgidos, ya sea de la tradición filosófica o de las ciencias humanas. Todas las ciencias de la mente iluminan una parte de su funcionamiento y pueden, en última instancia, guiarlo o, por lo menos, permitir expresar con palabras los funcionamientos espontáneos y estabilizarlos. Los trabajos sobre la metacognición, la decisión o la memoria pueden ayudarnos a adquirir conciencia de nuestra forma de pensar y, por consiguiente, a disciplinarla.

¿Acaso existen saberes procedimentales susceptibles de guiar el análisis? Evidentemente, existen algunos para el tratamiento de datos de investigación o en diversos sectores en los que utilizamos a profesionales del análisis de sustancias bioquímicas, rocas, radiografías, poblaciones, movimientos financieros, funcionamientos organizativos, etc. Con objeto de analizar las prácticas y las situaciones educativas, ya no disponemos de procedimientos tan sofisticados, y todavía menos de tecnologías. Como mucho, podríamos, aunque está pendiente de hacer, elaborar una lista de consejos o principios generales inspirados en metodologías de investigación cualitativa tanto como en saberes de experiencia.

El saber analizar no se desarrolla fundamentalmente en función de la puesta en práctica de saberes teóricos o procedimentales. Más bien se trata

de un «aprendizaje sobre la marcha», mediante ensayos y errores, de funcionamientos que, a fuerza de «utilizarlos en la práctica» se convierten en más seguros, más rápidos, más potentes y, al mismo tiempo, más flexibles y que pueden compararse con la forma en que uno se perfecciona en un deporte o un oficio manual.

La reflexión sobre la reflexión y el análisis del análisis, ¿acaso juegan un papel importante? En el estadio en que se encuentra la investigación, es difícil de decir. Podemos adelantar la hipótesis de que el practicante que se convierte en reflexivo posee determinada conciencia de dicha evolución, cualesquiera que sean las palabras que utilice para referirse a ésta, pero que esto responde más a una transformación de la imagen de uno mismo que a una regulación precisa del aprendizaje. Es probable que un psicoanalista o un radiólogo sean capaces de analizar su forma de analizar y de hacerla progresar, percibiendo los defectos, los errores, la apatía, la ofuscación y las predisposiciones. Son capaces de ello porque el análisis se sitúa en el centro de su identidad profesional y porque poseen una formación metodológica sobre este retorno reflexivo al análisis.

Trabajando con los estudiantes sus propias representaciones de la forma cómo reflexionan y aprenden a reflexionar, observamos que algunos se sienten cómodos con este registro metacognitivo y que podrían continuar observándose de forma autónoma, mientras que para otros, el análisis de las situaciones educativas ya es un juego abstracto y gratuito, y el análisis del análisis, un ejercicio surrealista.

Quizás podamos extraer como consecuencia que la práctica reflexiva se aprende en función del entrenamiento regular e intensivo, sin ser ella misma objeto de intensas regulaciones metacognitivas. El estudiante sabe que aprende a analizar y que se espera de él que se convierta en un practicante reflexivo, pero no sabe exactamente cómo aprende a reflexionar y no tiene el control de este aprendizaje, excepto a un nivel bastante global, por ejemplo, aquel mediante el que elige implicarse o no en tareas de fuerte «densidad analítica».

Finalmente, llegamos a esta paradoja: el habitus intelectual del que dependen nuestra concienciación y nuestros análisis puede presentarse como algo muy opaco ante nosotros y funcionar en un *inconsciente práctico* de la misma manera que no sabemos exactamente cómo nos atamos los zapatos o rompemos un huevo...

Esta opacidad es cada vez mayor a medida que nos alejamos de operaciones intelectuales precisas tales como observar, describir, escribir, dudar, plantearse preguntas, emitir hipótesis, comparar, anticipar, tratar de explicar, interrogar, experimentar, etc. Un practicante reflexivo no es únicamente alguien que sabe analizar y reflexionar, y dispone para ello de competencias, herramientas metodológicas y bases teóricas.

Estas operaciones no tienen sentido ni motor si no existe una determinada relación con el mundo, la acción, el pensamiento y el saber. Esta relación es una forma de identidad y también de necesidad de comprender, de buscarle tres pies al gato, de no encerrarse en la rutina y las convicciones propias.

¿Podemos formar a los estudiantes en este sentido? La paradoja es que la postura reflexiva exige a la vez una gran autonomía intelectual y una forma de socialización que establece modelos sobre la relación con el mundo y el saber.

¿Hay que limitarse a seleccionar a los estudiantes que deben a su socialización familiar y escolar un habitus reflexivo? ¿O debemos hacer de ello un envite o un objetivo de la formación profesional? En este último caso, es evidente que se debe inscribir la actitud reflexiva en la categoría de ejercicio del oficio de estudiante y en los criterios de evaluación. No basta con presentar la figura del practicante reflexivo como una figura ideal, hay que transformarla en una «figura impuesta», lo que no se produce precisamente sin contradicciones.

4

¿Es posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación?[2]

La universidad parece el marco privilegiado de una formación para la práctica reflexiva. Ahora bien, veremos que no es tan seguro que lo sea, que la conjugación de una formación teórica y de una iniciación a las metodologías de investigación no engendra de forma automática un practicante reflexivo. Con el fin de que este objetivo sea el eje del programa, la universidad debe evolucionar.

El modelo norteamericano de formación de enseñantes de primaria se está extendiendo a Europa: dentro de cinco, quince o veinticinco años, todos los sistemas educativos que no lo hayan hecho ya, proporcionarán muy probablemente una formación universitaria a los enseñantes de primaria, en una facultad o un instituto *ad hoc* (Bourdoncle y Louvet, 1991; Tschoumy, 1991). Dicha evolución se encamina hacia la ampliación del territorio que abarcan las formaciones universitarias, lo que satisfará sumamente a los que aspiran a que se produzca este tipo de desarrollo. No obstante, la cuestión importante reside en saber si se trata de un *verdadero progreso* desde el punto de vista de la eficacia del sistema educativo, de su modernización, del funcionamiento de los centros y de la lucha contra el fracaso escolar y las desigualdades.

Es probable que la universitarización de la formación de los enseñantes se viva como un progreso para la profesión. Frente a la desvalorización del estatus de los enseñantes como personalidades notables en la comunidad local, frente a la disminución de la distancia cultural entre ellos y los padres de los alumnos y alumnas, y frente a la evolución de las profesiones comparables, el acceso a una formación universitaria ofrece una compensación interesante, tanto desde el punto de vista simbólico como desde el punto de vista salarial. De este modo, se acerca el colectivo de formadores al de profesores de secundaria, lo que puede consolidar la unidad sindical del cuerpo de enseñantes. Asimismo, tal como expone Labaree (1992), constituye un progreso para los formadores de enseñantes

2. Este capítulo se basa en los aspectos esenciales de un artículo titulado «Former les maîtres primaires à l'Université: modernisation anodine au pas décisif vers la professionalisation», en HENSLER, H. (ed.) (1993): *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionalisation?* Sherbrooke (Canadá). Éditions du CRP, pp. 111-132.

y, probablemente, para las instituciones de formación que vinculamos con la universidad.

Sin embargo, todos estos progresos no garantizan una acción pedagógica más eficaz en las clases. El reto no consiste únicamente en mantener o mejorar ligeramente el nivel de formación de los enseñantes de primaria. Se trata de formar para *el nuevo oficio* que tanto ha defendido Meirieu (1990*b*), de hacer que los sistemas educativos sean capaces de preparar al máximo número de profesionales para la complejidad de este mundo moderno. Ahora bien, en la tendencia general que fomenta la armonización europea o mundial de los diplomas y la elevación de los niveles formales de cualificación, el acceso al escalafón universitario no garantiza, como tal, un aumento decisivo de cualificación profesional. Todo depende del modo de concebir y llevar a cabo en la práctica la formación de los enseñantes. La universidad sólo es virtualmente un marco privilegiado para formar a enseñantes de nivel alto. La consecución de esta virtualidad no es en absoluto fácil, sino que debe vencer el combate contra las tendencias dominantes desde el punto de vista histórico en la institución universitaria. En la actualidad, este combate no está perdido de antemano: las mentalidades han evolucionado y la relación de la universidad con la sociedad intelectual, la formación profesional y el saber praxeológico está a punto de cambiar. Pero, el futuro todavía es incierto, y la apuesta no se ganará más que al precio de un aumento de lucidez en el mismo seno de las facultades de ciencias de la educación. Para tener éxito en la formación de los enseñantes, éstas no deberían alimentar ninguna ilusión sobre el estado de los conocimientos teóricos y, todavía menos, sobre su pertinencia de fundar una práctica profesional. Lo que supone exigir mucho a las ciencias humanas que todavía están buscando un estatus y signos externos de respetabilidad académica.

Para avanzar en esta dirección, es preciso orientar de forma explícita la formación de los enseñantes hacia una práctica reflexiva, valorar los conocimientos de experiencia y de acción de los profesionales, desarrollar una intensa articulación teoría-práctica y una verdadera profesionalización. Estas transformaciones ponen en tela de juicio el estatus epistemológico de las ciencias de la educación y la vocación de las unidades que se consideran como tales.

Examinaremos cuatro ilusiones que sería mejor abandonar si deseamos desarrollar una formación a la vez universitaria y profesional: la ilusión cientificista, la ilusión disciplinaria, la ilusión objetivista y la ilusión metodológica.

La ilusión cientificista

Puede ocurrir que, un día, las ciencias humanas y sociales logren construir teorías tan formalizadas, precisas y operativas como las ciencias físicas, pero todavía no hemos llegado a este punto. En la actualidad:

- Los saberes teóricos de las ciencias humanas son frágiles, están sometidos a terribles revisiones y a eternas discusiones ideológicas o epistemológicas; razón por la que sería imprudente basar una acción pedagógica o los programas escolares exclusivamente en el estado de los conocimientos teóricos en ciencias humanas y sociales.
- Pese a que están relativamente fundamentadas, estas teorías no cubren más que una parte de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; quedan agujeros negros y amplias zonas de claroscuros en las que contamos con intuiciones fructíferas, algunos resultados empíricos, pero pocas evidencias de que se puedan utilizar en la práctica.

Esta constatación no es en absoluto desesperante. Las distintas disciplinas científicas no se desarrollan al mismo ritmo; los fenómenos psíquicos y sociales se resisten, por numerosas razones, a una explicación tan rigurosa y formalizada como la que existe en el ámbito de las ciencias naturales. Este diferencia brinda la oportunidad a los científicos «puros y duros», por lo menos a los que no han reflexionado demasiado sobre la historia de las ciencias, de tratar las ciencias humanas como la medicina de Molière. Seguramente, podemos ironizar sobre los ensayos ingenuos o prematuros de medida y de establecimiento de modelos, tanto sobre la imprecisión de las terminologías, como sobre los conflictos que deben más a las preferencias ideológicas que a las divergencias metodológicas o teóricas. Ningún sociólogo podrá sorprenderse de que los físicos, los astrónomos, los químicos, incluso los biólogos, a veces se burlen de las ciencias humanas; esta ironía sirve a sus intereses en la división de los recursos en materia de investigación y desarrollo universitarios... Es más sorprendente ver a los investigadores de las ciencias humanas y sociales «imitar» desesperadamente a sus hermanos mayores, por despecho, amor propio o búsqueda de reconocimiento. Sería grave que estos juegos y estrategias de distinción y de defensa del territorio terminen por empañar el debate epistemológico de fondo.

En los albores del siglo, Claparède (1912) todavía podía esperar de buena fe que, ofreciendo una formación científica a los educadores, se les proporcionarían los recursos necesarios y esenciales para gestionar una acción eficaz. Actualmente, esta tesis ya no puede sostenerse. Parece que los formadores que la suscriben todavía no se han enfrentado nunca a la complejidad de una situación pedagógica real y ni siquiera se han preguntado sobre la importancia de la cuestión del saber hacer y el saber ser procedentes de otras partes y sin relación con sus conocimientos teóricos, en el éxito de su propia enseñanza.

El problema nace de la coexistencia, en los propios centros, de *lógicas diferentes*: por una parte, la lógica universitaria clásica, que otorga privilegio

a los conocimientos fundamentales y a la investigación, y que solamente prepara de forma incidental para las profesiones, sin importar lo prestigiosas que sean; por otra parte, la lógica de las formaciones profesionales de alto nivel, orientadas hacia la preocupación de una acción eficaz, basada en conocimientos cuya pertinencia práctica importa más que el estado epistemológico. Las escuelas politécnicas y las facultades de medicina han conseguido reducir estas lógicas a una síntesis que se puede explicar por los motivos siguientes:

- Un elevado estatus de la práctica profesional del médico o del ingeniero que asegura cierto equilibrio entre las formaciones prácticas y la investigación.
- Escuelas o facultades muy antiguas que ocupan el primer puesto en la universidad y, por tanto, disponen de medios considerables para hacer al mismo tiempo investigación fundamental y formación profesional.
- Modelos de formación técnica o clínica que han hecho sus pruebas mediante la articulación de conocimientos teóricos y la resolución de problemas concretos.
- Una contratación muy selectiva, al principio y en el transcurso de los años propedéuticos, que garantiza un nivel óptimo de los estudiantes, que los capacita al mismo tiempo para llevar a cabo investigaciones fundamentales y exhibir un excelente ingenio técnico o clínico.

Estos recursos brillan por su ausencia en los oficios de lo humano cuya formación está en vías de universitarización, como el trabajo social, los cuidados sanitarios, la psicología clínica, la orientación escolar, el apoyo pedagógico y la enseñanza. Se trata de sectores poco prestigiosos en el seno de la universidad, que disponen de pocos medios y deben elegir constantemente entre la investigación y la formación profesional. Muchos de estos estudiantes escogieron este camino porque les parecía menos exigente que la medicina o las ciencias físicas. Incluso cuando se benefician de una formación universitaria reglada, los oficios de lo humano no ostentan el mismo nivel de prestigio que las profesiones de ingeniero politécnico o médico.

Por ello, las facultades de ciencias humanas tropiezan con dificultades para hacer coexistir de forma pacífica estas dos lógicas. Los que reclaman una buena formación de los profesionales amenazan, a nuestro juicio, la respetabilidad o los recursos de los que defienden una investigación fundamental de alto nivel y la formación de investigadores superiores, y a la inversa. De ahí proviene la aparición de organizaciones estructurales que estabilizan y protegen los territorios de unos y otros. Las fórmulas posibles no son ilimitadas. Podemos clasificar cuatro:

1. La formación de los enseñantes puede correr a cargo de un departamento especializado en el interior de una facultad de ciencias de la educación, en el marco de un programa reglado, lo que no impedirá disponer de un espacio menor con respecto a las formaciones teóricas ofrecidas por los departamentos de estudios básicos.
2. Se puede certificar la formación de los enseñantes mediante diplomas profesionales distintos de los títulos académicos clásicos y peor situados en la jerarquía, gestionados aparte de los programas reglados, como complementos bastardos de la estructura académica.
3. Se puede restringir la formación de los enseñantes al primer ciclo universitario, puesto que los sectores más básicos ofrecen un segundo ciclo más especializado y teórico a los mejores estudiantes. Éste fue el caso del sistema canadiense hasta la extensión reciente de la formación al nivel de enseñanza especializada.
4. Podemos confiar la formación de los enseñantes a los institutos universitarios independientes de las facultades, inspirados ya sea en el modelo de las escuelas politécnicas o en otras escuelas profesionales de alto nivel. Éste es el sistema de los institutos universitarios de formación de los maestros en Francia.

A su manera, cada una de estas fórmulas intenta hacer coexistir distintas tendencias en la institución universitaria. Dicha coexistencia permite funcionar y formar a investigadores y enseñantes de forma escalonada, con una relativa serenidad. Sin embargo, el riesgo de este método radica en que se introduce el debate de fondo sobre el estado teórico y pragmático de las ciencias de la educación o que se convierte en una forma de justificar una u otra estructura institucional.

Es difícil definir la fórmula ideal. Depende de las relaciones de fuerza entre las instituciones, las representaciones dominantes, los acontecimientos históricos y las obligaciones presupuestarias. No obstante, nos parece que es preferible la primera fórmula si queremos evitar constituir un gueto y permitir la circulación constante de las ideas y las personas entre la esfera de la formación de los enseñantes y otros sectores de las ciencias de la educación. Corresponde a los departamentos responsables de la formación de los enseñantes hacer la prueba de que no son solamente lugares de divulgación sino también de producción de saberes sabios y praxeológicos.

La ilusión disciplinar

Ninguna universidad se ha organizado nunca según una estructura epistemológica totalmente coherente. Desde el principio, al lado de las verdaderas ciencias, han estado las «ciencias morales» (letras, filosofía, arte, derecho,

teología), también llamadas de todo menos ciencias. ¿Dónde clasificamos la medicina, la farmacia, la arquitectura y la informática? La división en disciplinas responde a diversas claves:

- Una división de lo real en niveles de complejidad (física, química, biológica, psicológica, sociológica, etc.); son las disciplinas científicas menos discutidas, pese a que resultan de las acotaciones provisionales que son objeto de disputas fronterizas, de imperialismos, de guerras civiles y de cismas.
- La evidencia, en la realidad, de relativas «delimitaciones sistémicas» (por ejemplo, el movimiento de los astros, el idioma o los cambios económicos) que abre las puertas a una teorización autónoma; entonces, la identidad disciplinar es más frágil, puesto que los sistemas estudiados combinan varios niveles de realidad y, por tanto, se convierten en objetos interdisciplinarios en todo rigor; por ejemplo, en este sentido, la lingüística no es una disciplina al mismo nivel que la física, sino que sobre todo, es una confluencia interdisciplinaria en la que la biología, la etnología, la psicología, las neurociencias, la historia y la sociología se reúnen para arrojar luz sobre un objeto que se presenta como un sistema relativamente cerrado; por otra parte, cada vez más se habla de «ciencias del lenguaje».
- Una oposición entre la historia, que gira en torno a la singularidad, y las ciencias nomotéticas, que investigan sobre las leyes.
- Una distinción entre las ciencias, las tecnologías y las disciplinas basadas en valores (éticos y estéticos) o en prácticas sociales y profesionales.

Grosso modo, desde hace decenios, e incluso siglos, estas líneas divisorias cimientan la estructuración de la sociedad intelectual y de las universidades en disciplinas, a pesar de que, analizadas con detalle, las estructuras institucionales varían de un país o de un centro a otro, en función de las tradiciones nacionales y los avatares del desarrollo de las instituciones académicas.

Todo nuevo ámbito del saber puede sentir la tentación, por motivos de distinción, estatus o estrategia, de reivindicar un lugar en el panteón de las disciplinas consagradas. Este hecho que se justifica mediante el idioma o los cambios económicos, ¿es igualmente válido para la educación? ¿Podemos esperar constituir la educación como objeto relativamente cerrado en sí mismo, que sería objeto de una ciencia, y no de una yuxtaposición de discursos surgidos de la psicología, la sociología, la antropología y la historia? Según la respuesta que demos a esta cuestión, no pensaremos en la formación de los enseñantes del mismo modo, y todavía menos en su presencia y su importancia en una facultad de ciencias de la educación.

Si pensamos que la educación es un objeto alrededor del que podemos construir una ciencia unificada, y en cierta medida, autosuficiente, la

ciencia de la educación, damos privilegio a una dinámica de desarrollo endógeno: el motor de la investigación estriba en convertir la teoría cada vez en más coherente y más completa, y siempre en un acuerdo más estrecho con las observaciones. Los usos prácticos se conciben entonces como subproductos de los conocimientos fundamentales, mediante la investigación aplicada o la divulgación. Desde este punto de vista, formar a los enseñantes es una tarea secundaria, de la que nos liberamos para prestar servicio a la ciudad, posiblemente por motivos oportunistas y pecuniarios. Ciertas facultades de ciencias de la educación parecen formar a los enseñantes básicamente para ampliar su público y asegurar la financiación de la investigación fundamental, de igual manera que una facultad de matemáticas puede realizar trabajos de investigación operativa o de matemáticas aplicadas. La cuestión no es, en principio, ética, aunque este aspecto revista cierta importancia, sino que es *epistemológica*. Desde esta perspectiva, la formación de los enseñantes no parece un motor esencial del conocimiento en ciencias de la educación, sino que es un lugar de divulgación; su desarrollo y validación de la teoría no dependen de ello.

Si, por el contrario, consideramos que la educación es definitivamente un objeto *interdisciplinar*, podemos traspasar a las disciplinas contributivas (psicología, sociología, etnología de la educación y otras) la preocupación de desarrollar conocimientos fundamentales procedentes de sus ámbitos respectivos. Esta opción no implica que tenga que rechazarse cualquier investigación básica externa a las facultades de ciencias de la educación, pero hace hincapié en la cooperación interdisciplinar más que en fomentar las investigaciones monodisciplinares específicas que bien podrían llevarse a cabo, por ejemplo, en un departamento de sociología o psicología pertenecientes a otra facultad. Lo que favorece la unidad en una facultad de ciencias de la educación es la referencia a un *campo social identificable*, el sistema de enseñanza y el conjunto de prácticas educativas que transcurren en la escuela, en las familias y en cualquier otra parte. Entonces, este campo ya no es un simple objeto de observación, un mercado, un «segmento» o un público. Es la propia razón de la reunión y la *interacción* de varias disciplinas en una facultad.

No existe ningún interés en yuxtaponer en la misma institución disciplinas que no se comuniquen en absoluto. Lo que da sentido propio a una facultad de educación es el *intercambio disciplinar*, el análisis de articulación de los lenguajes, los conceptos y las teorías que se remontan a tradiciones disciplinares distintas. Con todo, esta tarea presenta riesgos evidentes:

- Obliga a los investigadores a aventurarse en diversos campos disciplinares, algunos de los cuales no corresponden a su formación de base.
- Conduce a investigaciones y publicaciones cuyos criterios de legitimidad no están claros, puesto que escapan a la división disciplinar clásica.

- Las reglas de coherencia y de validación externas, válidas para las disciplinas, no se aplican sin más a los conocimientos interdisciplinares.
- La identidad de los estudiantes no se construye en función del saber, sino en función de los proyectos profesionales o los compromisos militantes.

En este sentido, la labor interdisciplinar es una forma de equilibrio inestable e improbable. Para un investigador del campo de la educación procedente de una disciplina, resulta mucho más «razonable» encerrarse en su ámbito, del que conoce las reglas, incluso si pertenece a una facultad de ciencias de la educación. La existencia de una institución interdisciplinar no prohibe, en realidad, que se (re)construyan compartimentos restringidos y autosuficientes, de modo que puedan existir igualmente dentro de las facultades disciplinares.

La única forma duradera de proporcionar unidad al trabajo interdisciplinar consiste en referirlo constantemente al *sistema de acción* cuya complejidad pretende desenmarañar y, posiblemente, mejorar su funcionamieuto. En este sentido, la referencia a la labor de enseñante, como a otras prácticas educativas, es un punto esencial en la construcción de un lenguaje común, de problemáticas compartidas y de conocimientos interdisciplinares. Ser capaz de formar a enseñantes cualificados ya no constituye una labor de supervivencia, sino la piedra de toque de una *coherencia interdisciplinar*. Las ciencias de la educación habrán cumplido parte de su proyecto –dar cuenta del carácter complejo y sistémico de la educación–, en tanto que serán capaces de producir conocimientos eficaces en el seno de este sistema y ante dicha complejidad. Este mecanismo también está presente en los ámbitos disciplinares clásicos: el control de la acción técnica es indudablemente a la vez un motor y un sostén para las ciencias físicas. Pero cuentan con otros motores. Para la confluencia interdisciplinar que constituye la educación, es, si no el único, por lo menos, el más importante.

¿Quién sería tan ingenuo como para creer que, en torno a esta cuestión, existe el inicio de un consenso? Éste es uno de los problemas: actualmente, coexisten en la propia institución concepciones totalmente contradictorias sobre la identidad profunda y de la vocación de una facultad de ciencias de la educación. Lo que se puede observar en el mismo lenguaje: ¿facultad de *educación* o de *ciencias de la educación*? Conservaremos la terminología europea, que destaca la vocación científica. En Canadá y en Estados Unidos, se insiste con mayor frecuencia en el ámbito social. ¿Acaso es una casualidad que sea precisamente allí donde la universitarización de la formación de los enseñantes está más avanzada?

La ilusión objetivista

El conductismo puro y duro ha errado el tiro. Pero quizás todavía quedan rescoldos bajo las cenizas. Algunos investigadores siempre soñarán en desposeer al individuo de su propio sentido de la realidad. De ello se extrae que, hoy en día, los enfoques constructivistas y comprehensivos ya no sorprenden tanto e incluso avanzan hacia los puestos preponderantes. Ya no encontraremos a ningún investigador que afirme que se puede explicar lo que ocurre en una clase sin tener en cuenta las representaciones, la definición de la situación, la epistemología, las teorías subjetivas, los conocimientos de la experiencia de los actores, etc. (Haramein, 1990; Tardif, Lessard y Lahaye, 1991).

Por consiguiente, el debate se desplaza y, a partir de ahora, se concentra en la forma de tener en cuenta estas representaciones como objetos o como fuentes de un saber teórico. Reconocer que el actor actúa según su definición de la realidad no obliga a sumarse a sus representaciones ni a sus teorías llamadas «espontáneas», «ingenuas» o «subjetivas». Determinadas sociologías o psicologías comprehensivas, en el sentido weberiano del término, están plenamente de acuerdo con el derecho de considerar las teorías subjetivas de los actores como construcciones mentales que, ciertamente, fundamentan sus conductas individuales y colectivas, pero que sin embargo, no por ello gozan de validez «científica». Incluso se puede forzar la sospecha de falsa conciencia, de ideología, de ingenuidad o de angelismo hasta el punto de sugerir que los actores viven constantemente en la ilusión y la ceguera, en un teatro de sombras, un mundo en el que creen mover los hilos, pero que, en realidad, está regido por causalidades, fuerzas o móviles que escapan a su entendimiento y que solamente las ciencias humanas pueden «desvelar». De paso, nos daremos cuenta de que esta forma de vivir trata a los investigadores como actores muy distintos de los demás, capaces de percibir lo que el sentido común quiere dejar de lado o no sabe discernir. Desde esta perspectiva, la empresa científica es forzosamente *esotérica*, puesto que los actores ordinarios se supone que no tienen la voluntad ni la capacidad de percibir, en su «verdad» y su complejidad, el funcionamiento de la mente y de la sociedad.

Por el contrario, podemos decirnos que la propia naturaleza de las relaciones humanas y del mundo social obliga a los actores menos sabios a convertirse en honestos psicólogos, sociólogos y lingüistas, por motivos puramente pragmáticos, dicho de otro modo, para desenvolverse en la vida, en el sentido más amplio del término. Esto no quiere decir que los actores sean siempre conscientes del engranaje que ponen en marcha; desde el inconsciente freudiano, inhibido, hasta el inconsciente práctico de Piaget o Bourdieu (según la teoría de los esquemas y los *habitus*), deben asignarse las conductas complejas y coordinadas cuyos actores no dominan ni las ra-

zones ni la orquestación (Perrenoud, 1983, 1994*a*, 1996*c*). Igualmente, sería absurdo pretender que la lucidez de los actores es desinteresada. Es de «geometría variable», y no la investigan a menos que sirva a sus intereses, proteja sus privilegios o refuerce sus poderes. En definitiva, incluso cuando es en su interés, la perspicacia del actor no es constante, con motivo tanto de sus ambivalencias como de sus límites perceptivos, conceptuales, lógicos y argumentativos.

Incluso admitiendo estos límites, al mismo tiempo reconoceremos que las ciencias humanas entierran profundamente sus raíces en el saber común. Lo que no invita a tomarlo como si fuera dinero contante y sonante, y limitarnos a adornarlo con palabras sabias. Más que querer edificar las ciencias humanas junto con el sentido común, el proyecto consiste en construirlas a partir de éste, sin someterse o limitarse a él; al contrario, intentando descubrir las carencias, los atajos, los sofismas, así como las zonas confusas u oscuras. La famosa «ruptura epistemológica» descrita por Bachelard (1938) no es un acto fundador, se produce allí donde el sentido común ya no explica nada o incluso ensombrece las cosas por diversos motivos: por ejemplo, la voluntad de no saber, la falta de imaginación o trabajo, o el peso de una dominación.

Lo que vale para los enfoques disciplinares vale, incluso más, para la confluencia interdisciplinaria que forman las ciencias de la educación. Si los actores poseen una relación pragmática con el conocimiento, privilegiarán la perspectiva global, la Gestalt, la coherencia sistémica y aceptarán los errores o las imprecisiones locales. Un enseñante, si no posee globalmente una intuición justa de la forma de funcionar de las relaciones de poder y los márgenes de maniobra que le confieren, en la mente de los alumnos, su estatus, su edad o su saber, no tendrá ninguna posibilidad de sobrevivir en su oficio. Ante la duda, ¿acaso no restablece cada actor por separado, únicamente una parte de una teoría general del poder, la que le resulta más *útil*, organizando la imagen de sí mismo y protegiendo sus ilusiones sobre el ser humano? En cambio, si nos tomamos en serio las prácticas y las teorías subjetivas del poder de un gran número de enseñantes, apenas encontraremos todo lo que las ciencias humanas creen haber descubierto. Es probable que Galileo, Newton o Einstein hayan revelado y teorizado fenómenos naturales que nadie percibió ni comprendió antes que ellos. No está tan claro que podamos decir lo mismo sobre las ciencias humanas. Incluso Marx o Freud han dado forma a sus intuiciones implícitas en los cuentos, las religiones, la literatura, etc. o, en la práctica, con las prácticas sociales.

Tomemos el ejemplo de la *presencia en clase*. Todos los educadores están de acuerdo en decir lo importante que es la presencia en la relación pedagógica. A menudo, parece una condición necesaria para la comunicación y la eficacia didáctica. Las ciencias de la educación, hasta la fecha, no

tienen muchos fundamentos para exhibir en su defensa. Es cierto que encontramos trabajos relacionados sobre el poder, la seducción o la relación, pero la cuestión de la presencia en sí es un terreno baldío, puesto que las ciencias humanas parecen haber relegado este concepto al sentido común.

Cuando trabajamos sobre este tema con un grupo de estudiantes de segundo ciclo, en el marco de una investigación común, nos damos cuenta de que estos estudiantes obtienen, en sus prácticas de alumnos o enseñantes, elementos extremadamente ricos en definición y construcción conceptual, a los que se añade todo tipo de teorías interesantes, que son bien plausibles, sobre el papel de la presencia del enseñante en la acción pedagógica, sobre las diversas maneras cómo los enseñantes intentan estar presentes, sobre sus móviles ocultos o aparentes y sobre los efectos que una u otra forma de presencia provocan en uno u otro alumno. En su fase de construcción, la investigación se aferra al sentido común pero lo supera rápidamente. No lo hace dejando de lado o rechazando de antemano sus definiciones y sus construcciones conceptuales, sino organizando la complejidad y la diversidad, uniendo los fragmentos de las teorías, explicitando las intuiciones, devolviendo a los actores una parte del sentido y sirviéndose de la otra parte para crear conceptos que ya no provienen de teorías subjetivas, sino de una teoría de las teorías subjetivas. Este ejemplo muestra que, incluso en el caso de que las tradiciones de investigación sean demasiado pobres, ni mucho menos se parte de cero, lo que constituye una inmensa ventaja, pero también obliga a invertir esfuerzos en una intensa tarea comparativa y crítica, con miras a *superar el sentido común sin negar la pertinencia cotidiana.*

Según la postura que adoptemos en un debate de estas características, no defenderemos la misma concepción del papel de la universidad en la formación de los enseñantes y, más generalmente, en el ámbito de los educadores. Algunos opinan que los educadores tienen teorías *ingenuas* (psicoanalíticas, psicológicas, lingüísticas y sociológicas) que no merecen ser descritas ni explicadas más que para dar cuenta de su acción. Entonces, se estudian las representaciones de los enseñantes como se estudian los fundamentos culturales de la magia negra o de los ritos de determinadas religiones: sabiendo que las prácticas se basan en una visión del mundo que contradice o ignora el pensamiento científico y, en ningún caso, lo puede alimentar.

Por el contrario, podemos considerar que los enseñantes eficaces ponen en práctica teorías lo bastante *potentes*, incluso si se basan en la experiencia personal más que en la investigación empírica o si se mantienen durante mucho tiempo implícitas y mezcladas con juicios de valor. Si nos sumamos a esta segunda visión de las cosas, llegaremos de forma muy natural a considerar la formación de los enseñantes como una *fuente inagotable de conceptos e hipótesis,* puesto que esta formación, para ser eficaz, sólo puede partir de representaciones más o menos ingenuas de los enseñantes

en formación, y tratar de desvelar la parte de lo verificable, lo pertinente, y la parte del mito y de la ideología.

En esta mina, hay de todo, diamantes y escorias, lo verdadero y lo falso, lo nuevo y lo banal. En el primer nivel, es decir, en nivel de la formación del profesorado, hay que tenerlo en cuenta todo y tratarlo todo, con objeto de consolidar y diferenciar las representaciones justas y debilitar y neutralizar las otras. En el segundo nivel, el de la génesis de los conocimientos en ciencias de la educación, los diamantes y las intuiciones nuevas son más interesantes que las escorias y los lugares comunes. Dentro de un grupo de enseñantes en formación, nueve de cada diez propósitos intercambiados no tendrán, en general, ningún valor para la construcción de conocimientos nuevos, aunque sean importantes para la concienciación y el proceso de formación de las personas implicadas. Queda un décimo propósito que, prolongado, consolidado y explicitado puede hacer progresar las teorías del desarrollo, del aprendizaje, y de las interacciones didácticas o las organizaciones educativas.

Esta parte de perspicacia, de lucidez, de inventiva teórica de los actores es crucial para la identidad propiamente científica de los formadores. Si un investigador en educación la reconoce y piensa que presenta cierta regularidad y que él posee los medios para hacer algo al respecto, no se sentirá nunca extraño en la formación de los enseñantes, condenado por motivos puramente altruistas o pecuniarios. Formando a los enseñantes, por lo menos en el marco de un modelo fuertemente interactivo, llevará a cabo al mismo tiempo su trabajo de investigador. A partir de entonces, podrá renunciar a vivir en la esquizofrenia, a «sacrificar» tres cuartas partes de su tiempo en tareas pedagógicas, con la esperanza de salvaguardar una pequeña cuarta parte para la investigación fundamental.

La ilusión metodólogica

Cuando sueñan en formar a los enseñantes a través de la investigación, los especialistas en ciencias de la educación adoptan muy a menudo un punto de vista etnocéntrico: les gustaría transformar a los enseñantes en investigadores aficionados, proporcionarles un mínimo de *habitus* científico, de rigor metodológico en la definición de los conceptos, la elaboración de las hipótesis y la verificación de las teorías. Sin duda, se trata de una preocupación muy loable: en un campo cubierto por las ciencias del hombre, es importante que los profesionales sepan cómo estas ciencias formulan y validan sus teorías, cuáles son sus métodos y, en los marcos institucionales, las estructuras de poder y las redes de comunicación en que se elabora y difunde la investigación sobre educación. Ello permitirá a los enseñantes convertirse en consumidores críticos y conscientes de la producción de

ciencias humanas e incluso en colaboradores de la investigación o socios de investigación-acción o de la investigación implicada. Dicha iniciación metodológica es útil.

Pero la práctica enseñante no es ni jamás será una práctica de investigación, porque se ejerce en condiciones en que la decisión es urgente (Perrenoud, 1996*c*) y en que el valor del saber se mide según su eficacia pragmática más que según su coherencia teórica o las reglas del método que han permitido su elaboración controlada.

Lo que los enseñantes tienen que aprender mejor, en contacto con la investigación y la educación, proviene de la *mirada*, de las *preguntas* que se plantea, más que los métodos y las técnicas. Lo propio de la investigación consiste en invertir la percepción, desvelar lo oculto, sospechar lo inconfesable, establecer las conexiones que no saltan a la vista y reconstruir las coherencias sistemáticas en el desorden aparente. En la práctica, el principal aporte de la investigación en educación estriba en su *teoría*, o más modestamente, en el conjunto de *paradigmas interpretativos* que proponen las ciencias humanas en relación con los hechos didácticos y educativos (Altet, 1992; Peyronie, 1992; Perrenoud, 1994*a*).

Desde esta perspectiva, la formación mediante la investigación nos parece una *maniobra útil* para una formación *teórica*, viva, activa y personalizada. Esta elección postula que la principal *regulación* de la práctica enseñante procede de la reflexión del propio practicante, a condición de que sea capaz de plantearse preguntas, de aprender a partir de la experiencia, de innovar, de observar y de adaptar de forma progresiva su acción a las reacciones previsibles de los demás. Las teorías de las ciencias humanas, en este sentido, no podrían aspirar a sustituir a la *práctica reflexiva* del enseñante en situación. En el mejor de los casos, pueden fecundarla, impulsarla, proponerle algunas herramientas, algunos conceptos, algunas hipótesis que refuerzan su poder y legitimidad (Schön, 1983, 1987; Maheu y Robitaille, 1991; Lessard, Tardif y Lahaye, 1991; Gather Thurler, 1992).

Con esta intención, formar a los enseñantes mediante la investigación es, en principio, un método activo de formación teórica. Pero, sobre todo, es un *punto de acceso* a un terreno común, en el que la postura científica y la postura práctica pueden reunirse, con la voluntad de dilucidar ciertos fenómenos para comprenderlos o dominarlos mejor, en la unión del saber local y el método científico.

Esta opción tiene consecuencias considerables para la concepción y la organización de la formación: más que asociar a los futuros enseñantes, a menudo como mano de obra poco cualificada, a los trabajos de selección, disección y tratamiento de datos, nos parece más formativo asociarlos a las fases de *construcción teórica*, a las fases más subjetivas, las menos codificadas y las más creativas del trabajo del investigador. Formarse para la investigación significa *aprender a plantearse buenas preguntas*, construir objetos con-

ceptuales e hipótesis que siguen vigentes, que dan cuenta potencialmente de una parte de las observaciones, que presentan nna coherencia interna y que estimulan la imaginación y la reflexión.

Esta concepción lucha por emprender el trabajo común ante problemas bastante *complejos*, que permiten a los practicantes permanecer en su terreno, en el sistema de la clase y del centro. Cuando los orientamos hacia una división muy sutil de lo real, cuando les obligamos a interesarse en un microproceso, los iniciamos en la investigación de los investigadores. No los preparamos para plantearse preguntas en el marco de una práctica reflexiva, puesto que el oficio de enseñante obliga a velar por todas las dimensiones del sistema de clase, sin permitir el enfoque en un único aspecto poniendo al resto del mundo entre paréntesis. También es una forma de favorecer determinada igualdad entre investigadores y practicantes: ante la complejidad de los sistemas, todo el mundo está desbordado, cada uno busca, experimenta, reflexiona, se equivoca... Ya no se sigue una lógica de transmisión de saberes construidos, sino de exploración, investigación del sentido e identificación de regularidades.

Otra forma de poner al mismo nivel a investigadores y practicantes consiste en no elegir materias consagradas y situarse, ante todo, en una lógica de validación de hipótesis surgidas de la literatura. Mejor, elegir ámbitos en los que todo esté por hacer. Cuando trabajamos sobre el currículo oculto, la presencia, la memoria didáctica u otras problemáticas cuya construcción está poco esbozada, la norma metodológica todavía no está lo suficientemente arraigada como para imponerse. Es necesario reflexionar y observar con todos los medios al alcance, puesto que nos hallamos en una fase inductiva, en una lógica de *descubrimiento*, por oposición a una lógica de *verificación*. Una parte de los practicantes se deja atrapar por este juego y puede utilizar recursos que no deben nada a una formación metodológica específica, pero que reflejan sobre todo ciertas capacidades generales de observación, análisis, síntesis y argumentación.

No se trata de alejar a los enseñantes en formación de las grandes investigaciones clásicas, cuantitativas, siguiendo los cánones del método. Basta simplemente con diversificar las formas de investigación y primar lo más cercano a una práctica reflexiva, dando cada vez menos importancia a los productos y cada vez más a los *modos de producción*, liberándose de las exigencias propias del campo científico, para mantenerse en los confines de la racionalidad estricta de una óptima formación profesional.

Universitarización y práctica reflexiva

Contrariamente a lo que podríamos imaginar, el carácter universitario de una formación del profesorado no garantiza *ipso facto* su orientación hacia la práctica reflexiva. Insistiendo en los saberes teóricos e iniciándose en

una metodología de investigación, la formación universitaria podría esperar formar a un practicante reflexivo «por añadidura». Puesto que desempeñan la profesión de buscar, la mayoría de profesores de universidad están convencidos de ser practicantes reflexivos y de formarlos. No es una cuestión absurda. El practicante reflexivo es, desde determinados puntos de vista, un intelectual y un investigador, pese a que ello no lo pone a salvo de las urgencias y las tensiones de lo cotidiano. Estamos equivocados si pensamos que todos los universitarios tienen la cabeza en las nubes. Muchos de ellos son muy pragmáticos. Gestionan importantes subvenciones, programas de estudios, institutos, programas de investigación y personal. En cambio, en materia de investigación y de enseñanza, han adquirido el derecho de no terminar, no decidir, proceder de forma metódica, en definitiva, de protegerse de los imperativos de la acción inmediata. En cierta medida, el *habitus* académico está en las antípodas del *habitus* reflexivo del modo en que Schön lo ha conceptualizado. En todos los casos, existe un proceso de reflexión, pero en el trabajo universitario, éste regula la acción y la relación. No obstante, si la teoría puede esperar, los seres humanos exigen una acción inmediata. Los oficios comprometidos con la acción obligan a correr riesgos, a proceder a una reflexión insatisfactoria porque no va hasta el fondo de todas las preguntas. El funcionamiento de los formadores universitarios es sólo en parte un ejemplo de una práctica reflexiva, ya que se desarrolla en condiciones protegidas. Además, en caso de que supongamos que sean verdaderos practicantes reflexivos, nada asegura que sus estudiantes se conviertan en ello por imitación u ósmosis.

En el núcleo del oficio de enseñante, desde la perspectiva de la profesionalización, hallamos una capacidad de *capitalizar la experiencia*, de reflexionar sobre su práctica para reestructurarla. De ahí proviene la importancia de la construcción *voluntaria*, en formación inicial, de un *habitus* profesional capaz de una *autotransformación continua*. Convertirse en un practicante reflexivo no se improvisa. Proporcionar una cultura teórica no es suficiente, si bien es una condición necesaria. Preparar a los futuros enseñantes para participar en la investigación o para asimilar sus resultados (Hensler, 1993; Huberman, 1983; Huberman y Gather Thurler, 1991; INRP, 1992; Perrenoud, 1992*a*, *b*, *c*) está bien, pero esta iniciación no crea inmediatamente los habitus y las competencias de regulación de la práctica mediante la reflexión sobre la acción y en la acción.

Formar a los practicantes reflexivos debe convertirse en un objetivo explícito y prioritario en un currículo de formación de los enseñantes: muy lejos de ser únicamente una familiarización con una práctica futura, la experiencia podría, desde la formación inicial, adoptar la forma de una *práctica a la vez real y reflexiva*.

¡Qué fácil es decirlo! Sin embargo, no saldremos adelante mediante la microenseñanza y los cursos de formación largos, sustanciales y variados.

Lo importante es construir una trayectoria de varios años que permita la creación de las competencias profesionales esenciales. En este proyecto, los cursos de formación no tienen sentido, a menos que se enmarquen y se *desarrollen en un modelo reflexivo.* No tiene que ocurrir forzosamente fuera de la escuela: las experiencias canadienses de formación conjunta en Ottawa (Bélair, 1991*a*, *b*) y de escuelas asociadas a Montreal (Carbonneau y otros, 1991, 1992) muestran que, incluso en el marco universitario, se puede confiar a los practicantes en ejercicio una parte de la formación, con la condición de que el pacto esté claro y de que su responsabilización se inscriba en una continuidad.

La medicina y las escuelas politécnicas han desarrollado modelos distintos de currículos, pasando por la clínica o el laboratorio. Las facultades de ciencias de la educación, que están en camino de inventar su propio método, no pueden atraer la práctica hacia el interior del mundo universitario. Una «escuela de aplicación» no desempeñará nunca el papel de un hospital universitario. Por tanto, debe desarrollarse un *acuerdo de colaboración* con el conjunto del sistema educativo. Más allá de los problemas contractuales, nos encontramos ante una paradoja considerable: la profesionalización, entendida no en sentido estatutario sino como capacidad de construir su propia práctica y sus propios métodos, en el marco de una ética y de objetivos generales, únicamente se podrá desarrollar sobre el terreno, es decir, en contacto con los alumnos y alumnas y los enseñantes más experimentados. No obstante, estos últimos no siempre son la viva imagen de la profesionalización y de la práctica reflexiva. No podríamos reprochárselo, al constatar que ello crea un desfase entre el oficio nuevo, preferible, pero abstracto, y el oficio antiguo, discutible, pero tangible... Es lo característico de una situación de transición. No podemos hacerle frente negándola. Por el contrario, es importante teorizarla: la continuidad del funcionamiento de la escuela impone la coexistencia de generaciones de practicantes formados según estándares distintos. La formación continua y el desarrollo de dinámicas institucionales pueden reducir estas diferencias, no anularlas.

Por ello, la institución universitaria no puede delegar en la profesión y en los cursos de formación el asegurar la formación de un practicante reflexivo. Esto es asunto de todos los formadores, con una intención firme, pagando el precio en todos los contextos de formación, o dicho de otro modo, renunciando a la mera transmisión de saberes académicos heterogéneos y renunciando a fiarse de los intríngulis del oficio y de la imitación de los practicantes experimentados.

5

La construcción de una postura reflexiva a través de un procedimiento clínico

¿Cómo tiene que ser la formación para una práctica reflexiva? ¿A través de la investigación como paradigma de reflexión metódica sobre lo real? ¿A través de un entrenamiento técnico para el análisis de situaciones complejas? Seguramente, lo que hace falta es una iniciación a la metodología de la investigación y, al mismo tiempo, un ejercicio intensivo del saber analizar. Con todo, no basta para el desarrollo de una actitud y de una identidad reflexivas.

En esta obra, defenderemos la idea de que sólo se pueden formar practicantes reflexivos a través de un procedimiento clínico global que afecte al conjunto del programa de formación. Sin duda, lo mejor es proponer seminarios de análisis de prácticas o grupos de discusión de problemas profesionales. Pero la influencia de tales dispositivos será mínima si se convierten en «islas de práctica reflexiva» en un centro de formación inicial que, en lo esencial, siga funcionando según una lógica de enseñanza que prime la transmisión de saberes constituidos.

El procedimiento clínico no da en absoluto la espalda a la teoría y a la adquisición de saberes constituidos. Incluso ve con buenos ojos que una parte de los saberes de base, disciplinarios pero también didácticos y pedagógicos, psicológicos y sociológicos, se transmitan como elementos estructurados según su propia lógica, fuera de todo contexto de acción y de toda implicación del individuo en una práctica. Por el contrario, rechaza que todo el conocimiento teórico se adquiera de esta forma y que se confíe en las prácticas en los centros para dar una «formación práctica», de forma que el capital del practicante sea la suma de un saber universitario acreditado en los exámenes y de una habilidad práctica acreditada durante un período de prácticas con responsabilidades. La evolución de numerosas facultades de medicina hacia un aprendizaje mediante la resolución de problemas indica, por otro lado, que en este ámbito se está rechazando la idea de que hace falta, en primer lugar, acumular una suma de saberes teóricos antes de empezar con el tratamiento del primer caso clínico.

Esta evolución no es un hecho pasajero: se funda en la constatación de que los saberes teóricos asimilados fuera de un contexto de acción no son *ipso facto* movilizables y movilizados en el tratamiento de situaciones particulares. Gillet (1987) y J. Tardif (1996) han defendido que los programas de formación proporcionen a las competencias el «derecho de gestión»

sobre los saberes disciplinares, para que la integración y la movilización de los saberes constituyan la columna vertebral de la formación profesional, más que un complemento posterior confiado al ámbito de las prácticas o al laboratorio.

En un procedimiento clínico, la práctica –al pie del lecho del enfermo o donde corresponda en los otros oficios de lo humano– no es un simple ejercicio de aplicación de los conocimientos adquiridos. Es a la vez:

- Un trabajo de construcción de conceptos y de saberes teóricos nuevos (por lo menos para el estudiante) a partir de situaciones específicas.
- Un trabajo de integración y de movilización de los recursos adquiridos, creador de competencias (Le Boterf, 1994; Roegiers, 2000).

En realidad, estas dos funciones están estrechamente imbricadas. Difieren, sin embargo, en sus retos y en sus condicionantes epistemológicos. Por lo tanto, merecen que las tratemos por separado.

El enfoque clínico, momento de construcción de saberes nuevos

La capacidad de un practicante de teorizar su propia práctica implica, en primer lugar, la de verse en funcionamiento y también en *disfunción*, la de preguntarse, por ejemplo, por qué se irrita e interrumpe a un alumno o una conversación prometedora, o bien por qué no se siente cómodo en una determinada actividad y pierde su sangre fría sin motivo aparente, o incluso por qué se siente molesto con alguien más allá de lo razonable o habla más a menudo a unos alumnos que a otros. La respuesta a tales cuestiones puede incluirse en un sistema de regulación breve y específico, que modifica la conducta considerada o en un sistema de regulación más largo y global, que afecta a la relación pedagógica, a la concepción didáctica y a la identidad. Los frutos de algunas reflexiones en la acción y sobre la acción se utilizan en ese mismo instante, otras en el mismo día, la semana, el mes, el año escolar o incluso más tarde. La reconstrucción de un estilo de autoridad, de un sistema de evaluación, de un modo de gestión de clase o de una planificación didáctica no es una operación comparable a la regulación de un acuerdo didáctico establecido con un solo alumno para una tarea precisa.

Un procedimiento clínico desarrolla saberes previamente situados y contextualizados y luego conectados a las teorías académicas y a los saberes profesionales acumulados. A su vez, desarrolla en paralelo capacidades de aprendizaje, de autobservación, de autodiagnóstico y de autotransformación. En el mejor de los casos, forma a practicantes capaces de aprender y de cambiar por sí mismos, solos o en el seno de un grupo, en una dinámica de equipo o del propio centro.

Este saber analizar (Altet, 1994, 1996) puede alimentarse de una iniciación a la investigación, pero procede sobre todo de un *entrenamiento para el análisis de situaciones educativas complejas*. Este análisis exige, sin duda, saber hacer intelectual, pero también saberes, que construyen la mirada del estudiante y luego del practicante:

- Sobre uno mismo y los propios implícitos, cultura, teorías subjetivas (del niño, del adulto, de la comunicación, del orden, de la propiedad, de la corrección), *habitus*, relación con los otros, formas de actuar y de reaccionar.
- Sobre lo que está en curso en la clase y en el centro, en los registros pedagógico, didáctico, sociológico, antropológico, psicológico y psicoanalítico.

Un procedimiento clínico de formación, fundado en una práctica reflexiva y orientada hacia ésta, acepta esta complejidad y el carácter multireferencial de las teorías que permiten dominarlo. Así, en la medida de lo posible trabaja con casos reales. Entonces, se plantea inmediatamente la cuestión de saber cómo organizar, en formación, el vaivén entre la experiencia y la reflexión sobre la experiencia. Aparentemente es más sencillo en formación continua, ya que los practicantes tienen una larga experiencia y mantienen una clase en paralelo. Pero al mismo tiempo se les implica, manifiestan poca disponibilidad y experimentan fuertes temores a ser juzgados por sus iguales.

Los condicionantes son menores en formación inicial, pero es más difícil fundamentar el procedimiento en una experiencia sustancial. Ello exige sistemas sofisticados de formación en alternancia. No basta con intentar nadar y luego volver a la orilla de la piscina con el fin de elaborar una teoría de la natación. En una alternancia entre períodos de trabajo de campo y períodos de reflexión a distancia del trabajo de campo, es importante considerar unos y otros como momentos de formación en su totalidad. Únicamente cambian las modalidades. Hay momentos en los que se observa a verdaderos alumnos o a verdaderos enseñantes y luego, más o menos rápidamente, momentos en los que se trabaja con ellos, con una responsabilidad parcial o total. Hay momentos más aislados en los que se puede analizar con una mirada retrospectiva lo que está pasando y prepararse para hacerlo mejor. Como en la formación de los médicos o de los psicólogos clínicos, se trabaja sobre la relectura y el análisis de situaciones y de prácticas, a partir de señales (por ejemplo, expresión oral, escritura o vídeo) tanto como sobre bases teóricas previas, adquiridas ya sea a través de recursos clásicos (cursos, lecturas) como a través del procedimiento clínico.

En medicina, esta articulación entre fundamentos teóricos y formación clínica está evolucionando. Tradicionalmente, durante los dos o tres primeros años, los estudiantes asimilan saberes académicos, es decir cono-

cimientos anatómicos, psicológicos, farmacológicos, etc. Entonces, una vez adquiridos estos saberes, se colocan «al pie del lecho del enfermo», observan, emiten diagnósticos, proponen terapias, etc. Pero en un cierto número de facultades de medicina (por ejemplo, desde hace ya varios años, las de Ginebra y de Lausana en Suiza, las de Laval y Sherbrooke en Canadá), se intenta romper con la acumulación de saberes propedéuticos antes de la confrontación con los casos. El estudio mediante la resolución de problemas empieza a partir del primer año. E incluso en casos extremos, ya no existen los cursos teóricos *ex cathedra*: a partir de la primera semana del primer año, se pone a los estudiantes ante un caso simple y se les da un plazo de varias horas o incluso días para tratarlo, mientras que un médico experimentado resolvería el mismo problema de forma mucho más rápida. Este período más largo en los principiantes sin duda responde a su lentitud para emitir un diagnóstico o para tomar una decisión terapéutica, pero sobre todo responde a la inclusión del tiempo necesario para identificar y asimilar los conceptos y los saberes necesarios con el fin de proveerse de los mejores dispositivos para resolver el problema. Pero el tiempo no es suficiente y el trabajo tiene que estar en manos de un cierto número de personas, fuentes de recursos, de programas informáticos, de herramientas de documentación, etc. La formación se rige por una lógica de resolución de problemas concebidos y propuestos por los profesores. Los estudiantes construyen poco a poco los recursos teóricos y metodológicos que necesitan para resolver el problema del momento.

Encontramos propuestas análogas en las escuelas de negocios. Los formadores –o unos programas de simulación– proponen situaciones realistas y piden a los estudiantes que estudien los informes de la empresa y que tomen las decisiones que debería tomar el consejo de administración o el gerente de la empresa ese mismo día, semana o año, según convenga. En todos los casos, los estudiantes se enfrentan a un problema complejo, que se asemeja a un «verdadero problema», tan sólo un poco esquematizado, simplificado y escolarizado para que se pueda tratar en el período y en el espacio destinado a la formación.

Para que el encadenamiento de los problemas y su complementariedad desarrollen poco a poco las competencias y los saberes contemplados, los formadores deben disponer de una gran experiencia, tanto en el campo de la práctica como en el de la formación clínica. Construir un programa así es mucho más difícil que yuxtaponer una serie de capítulos teóricos en un curso *ex cathedra*. Todavía estamos muy lejos de saber exactamente cómo se construyen los conocimientos profesionales. Por lo tanto, nos basamos todavía en gran parte en la intuición y la experiencia de los formadores. Éstos deben tener una gran práctica en la resolución de problemas y en el análisis de situaciones. El cometido de los *businessmen*, más que actuar como teóricos de la economía, es el de crear ejemplos for-

madores. Los médicos clínicos son quienes van a crear buenos casos clínicos y no los especialistas en anatomía o los biólogos. Esto quiere decir que los formadores implicados en un procedimiento clínico tienen que aunar la formación teórica y la experiencia práctica en la creación de problemas y de situaciones.

Esta exigencia tiene su equivalente en la escuela primaria y en el primer ciclo de la secundaria, para los que trabajan a partir de *situaciones-problemas*, en la línea de Meirieu (1989, 1990*a*) y de los especialistas en didáctica. Hoy en día, el sistema educativo tiene necesidad de enseñantes que sepan fabricar situaciones-problemas pertinentes más que dar cursos y proponer ejercicios.

En la formación profesional, el procedimiento clínico lleva a cabo una inversión en relación con el modelo clásico, según el cual la teoría *precede* a la acción que se supone que la pone en práctica, tan sólo con una poca intuición, conocimientos técnicos e imaginación. En el procedimiento clínico, la teoría se desarrolla *a partir de la acción*, según una espiral: una primera construcción conceptual suministra un marco de interpretación de lo que sucede o ha sucedido, al mismo tiempo que la realidad enriquece y diferencia el modelo. Un procedimiento clínico no sustituye intuiciones vagas por saberes establecidos, ni tampoco rechaza la investigación fundamental y aplicada. Se trata de un método de formación, de apropiación activa de los saberes según su confrontación con la realidad. Esta propuesta también permite articular de entrada saberes teóricos, fundados sobre una metodología rigurosa, pero que no abarcan toda la realidad, y saberes profesionales, que «avanzan» sin que sepamos siempre por qué. El estudiante descubre rápidamente que no existen muchas situaciones complejas en las que una teoría no ofrezca algunas claves para su inteligibilidad, pero a su vez advierte de que no hay ninguna situación que con las teorías establecidas se pueda superar y todavía menos afrontar de forma infalible.

Pongamos como ejemplo: en una clase, un alumno muy aislado preocupa al enseñante; todos sus compañeros se burlan de él, lo excluyen de sus juegos e incluso a veces se movilizan contra él. El niño no se siente querido, tiene miedo de ir a la escuela, sus padres se preocupan y nadie sabe qué hacer. El enseñante, para comprender lo que pasa e imaginar lo que se podría intentar, puede valerse de diferentes ciencias humanas, algunos saberes de experiencia, o incluso algunos «métodos» de pacificación que ya han demostrado su eficacia. Algunos enseñantes experimentados tienen las claves para este tipo de situaciones sin aplicar teorías explícitas. Razonan más por analogía y captan las configuraciones de indicios, de atmósferas y de dinámicas sutiles. También existen los especialistas del conflicto, de la exclusión, de la segregación y de la agresividad que, si no pueden dar una respuesta, por lo menos podrán plantear buenas preguntas, ayudar a comprender lo que está sucediendo. Los trabajos de los psicoanalistas

(Cifali, 1982, 1994; Cifali e Imbert, 1998; Dolto, 1989; Filloux, 1974; Imbert, 1992, 1993, 1996, 2000; Lévine y Moll, 2001; Miller, 1984; Moll, 1989) ilustran, por ejemplo, la fecundidad de un marco de interpretación psicoanalítica sobre lo que está en juego en la relación educativa. Un procedimiento clínico tendría que favorecer una *alianza* entre los saberes establecidos, procedentes especialmente de las ciencias sociales y humanas, los saberes de experiencia y de acción construidos por los profesionales y los saberes intermedios, que podríamos denominar como «pedagógicos», es decir, saberes establecidos arraigados en la experiencia personal de quienes los construyen.

Otro ejemplo: casi todos los enseñantes del mundo han maldecido una y otra vez los textos de alumnos sin puntuación alguna o con una puntuación *sui generis*. Pero no fue hasta los trabajos de los especialistas en didáctica sobre la puntuación cuando se empezó a comprender por qué no era tan fácil puntuar o estructurar un texto y por qué algunos alumnos cometían errores sistemáticamente (Fayol, 1984). La teoría permite comprender el problema mejor que la letanía de buenos propósitos que no hacen más que estigmatizar sin explicar nada. Inversamente, en otras circunstancias, la teoría es menos útil que la experiencia, por ejemplo, para saber en qué momento no hay que hacer caso de un conflicto en clase o un problema de comportamiento para que se resuelva por sí mismo y, al contrario, en qué momento hay que suspender la actividad en curso y abrir un momento de metacomunicación para evitar que las cosas empeoren. A menudo, todo ello se decide según lo que uno siente. Ninguna teoría puede dictar los pasos que hay que seguir, pero algunas investigaciones pueden ayudar a delimitar, por ejemplo, las condiciones y las funciones de la metacomunicación en una dinámica de grupo.

En una clase difícil, un principiante puede, sin quererlo, desorganizar a todo el grupo para llamar al orden a un alumno que le molesta. Necesita entre cinco y diez minutos para las explicaciones con el alumno rebelde. Inmediatamente, la actividad colectiva se interrumpe, los otros alumnos asisten a la escena como espectadores más o menos interesados, preguntándose quién ganará. Cuando el enseñante quiere retomar la secuencia didáctica todo el mundo se ha perdido, la concentración se ha disipado y el ritmo de la clase se ha interrumpido. Una de las virtudes del saber hacer de un enseñante experimentado radica en no hacer caso de los incidentes que alteran el orden puesto que ello provocará menos problemas que estigmatizarlos.

No hay ninguna teoría psicosociológica que proporcione las bases precisas para saber cómo actuar ante tales situaciones. Una cultura en ciencias humanas puede, en cambio, proporcionar la costumbre del autoanálisis, incitar al enseñante a preguntarse lo que estos incidentes provocan en él, ayudarle a descubrir que, a veces, interviene no tanto porque la actitud de

un alumno impide a la clase trabajar sino más bien porque le hiere profundamente en su amor propio o en su sentido de la justicia. Un alumno que desprecie abiertamente lo que el enseñante ha preparado, que aparentemente no tenga ningún interés por el saber o que rechace una ocasión de aprender, puede suscitar una agresividad sin medida con la alteración que ello provoca.

Algunas alteraciones –por ejemplo, las preguntas y las iniciativas incesantes de un alumno– molestan a los otros alumnos y les impiden aprender, pero no afectan tan directamente al enseñante como el desprecio por su propio trabajo. Un enseñante reflexivo aprende, especialmente a través del procedimiento clínico, a analizar lo simbólico de una alteración tanto como sus incidencias prácticas; aprende también a comprender por qué y ante qué reacciona, dónde le afecta y en qué medida, y si lo que hace es proteger su planificación, preservar la imagen de sí mismo o defenderse contra el malestar que provocan algunos individuos o algunos alumnos. Es capaz de revisar las hipótesis más evidentes, compararlas con la situación y, si todavía no queda satisfecho, crear otras, aunque sea pidiendo ayuda o documentándose. Las ciencias humanas pueden sugerirle hipótesis o ciertos métodos para mejorarlos o comprobarlos en la práctica (Blin y Gallais-Deulofeu, 2001).

También pueden sensibilizar al estudiante o al practicante de sus propias ambivalencias. Saint-Arnaud (1992) demuestra que a veces podemos hacer comprender a un practicante que su estrategia efectiva no corresponde con sus intenciones declaradas. Basta con grabar una escena, aunque sea corta, y a continuación analizarla con el interesado. Entonces se da cuenta de que, por ejemplo, cree querer una cosa –hacer aprender–, mientras que inconscientemente persigue otra, por ejemplo, sentirse querido... De esta forma, el análisis proporciona una forma de poner el dedo en la llaga de toda una serie de fenómenos e identificar lo que el practicante podría cambiar en las dinámicas de aprendizaje y en los funcionamientos colectivos, al haber comprendido mejor por qué las cosas no van como él quiere que vayan y dejar claro lo que realmente quiere.

Un procedimiento clínico insiste también en lo que podemos denominar el *trabajo sobre uno mismo*. El instrumento principal de la práctica pedagógica no son los manuales, el programa o las tecnologías sino el propio enseñante, su capacidad de comunicar, de dar sentido, de hacer trabajar, de crear sinergias entre los alumnos, de relacionar los conocimientos o de regular los aprendizajes individualizados. Todo ello lo cuestiona como persona que tiene saberes y competencias, pero también una voluntad, unos estados anímicos, una experiencia vital, una cultura, unos prejuicios, unos temores y múltiples disposiciones en las que es necesario trabajar para dominar su influencia en las relaciones y las actividades profesionales. En oficios como la enfermería o el trabajo social, se tiene conciencia de

ello desde hace ya mucho tiempo. La formación insiste, por ejemplo, en la angustia por la muerte, la responsabilidad, el temor de no saber, la relación con el otro, la norma, el poder, la diferencia, etc. En la enseñanza, todavía queda mucho por hacer para que estos temas se conviertan en legítimos y se trabaje con lo silenciado (Perrenoud, 1995, 1996*c*) al mismo nivel que la didáctica, la evaluación o la gestión de clase.

En un programa de formación clásico, con el predominio de lo disciplinar y una fuerte dosis de saberes descontextualizados, las teorías que corresponden a los temas evocados anteriormente no surgen de casualidad entre las materias optativas. Por el contrario, en un procedimiento clínico de formación, estas teorías irrumpen de forma muy espontánea, porque las situaciones analizadas mezclan constantemente lo cognitivo y lo afectivo, lo psicológico y lo sociológico, lo didáctico y lo transversal, los hechos y los valores, las prácticas y las representaciones. Sin duda la principal virtud del procedimiento clínico es la de respetar la complejidad y las dimensiones sistémicas de lo real.

Especialmente, observamos cómo el ir y venir entre lo real y su teorización, que privilegia el procedimiento clínico, establece modelos de un *componente central de una práctica reflexiva*: la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis.

En sí mismo, el procedimiento clínico, cuando pretende construir o consolidar saberes, no puede identificarse con una práctica reflexiva que se supone que optimiza la acción en curso o el sistema de acción. En cambio, ofrece, en cierto modo «por añadidura», un entrenamiento intensivo para el análisis de lo real con ayuda de las bases teóricas.

El enfoque clínico, momento de desarrollo de las competencias

El enfoque clínico es también un momento intenso de «poner en práctica» las adquisiciones teóricas y metodológicas. Se trabaja ahí la movilización, la orquestación, la sinergia y la contextualización de saberes ya construidos pero que el estudiante no ha tenido ocasión de utilizar para enfrentarse a situaciones complejas.

En medicina, el enfoque clínico siempre tiene una doble función: formación teórica a partir de lo singular y entrenamiento enmarcado en los actos terapéuticos. Esta segunda función, obliga a los estudiantes a actuar como profesionales, a sopesar los pros y los contras, a seguir adelante con un diagnóstico o a contrastarlo, a proponer otros exámenes o una primera acción terapéutica. Se trata entonces, para el residente, de refle-

xionar en la situación y en la acción, tan rápido y bien como sea posible, bajo la mirada del paciente, pero también de sus colegas y del responsable médico...

Este entrenamiento dista mucho de limitarse a la aplicación de conocimientos y de principios. Schön (1994, p. 92) cita a un especialista en oftalmología que afirma que un gran número de síntomas que muestran sus pacientes no figuran en los libros:

> *Entre el 80 y el 85 % de los casos, sus problemas no están incluidos en las categorías más comunes de diagnósticos y de tratamientos.*

Ello se debe principalmente a la imbricación original de patologías múltiples.

Lo mismo sucede con un practicante principiante. Sin duda está expuesto a casos menos complejos, pero «los libros» se convierten entonces para él en cursos básicos, mientras que el practicante experimentado ha almacenado a partir de diferentes fuentes, numerosas informaciones suplementarias sobre las patologías y sus signos clínicos, a la vez que, por otro lado, ha olvidado algunos de los conocimientos de química o de física exigidos en los exámenes propedéuticos.

Esto no significa que la mayoría de los casos no puedan relacionarse con algo conocido, pero sí resulta difícil encuadrarlos inmediatamente en una categoría estándar:

> *En el mundo concreto de la práctica, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los materiales obtenidos de situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un problema, un practicante debe llevar a cabo una labor muy concreta. Tiene que descubrir el sentido de una situación que, al principio, no tiene ninguno.* (Schön, 1994, p. 65)

Y el mismo Schön añade:

> *Plantear un problema significa escoger los «elementos» de la situación que vamos a estudiar, establecer los límites de la atención que vamos a dedicarle y dotarlo de una coherencia que permita decir lo que no funciona y qué dirección hay que seguir para corregir la situación.* (Schön, 1994, p. 66)

Por lo tanto, el ejercicio de la competencia clínica dista de ser un mero ejercicio de reconocimiento de casos de escuela y de aplicación de la respuesta ortodoxa. Es necesario construir tanto el problema como la solución, es decir reflexionar, invertir todos los datos en todos los sentidos, ampliarlos, esbozar hipótesis y ponerlas a prueba con el pensamiento, en un «mundo virtual» en el que todo es reversible. Este proceso ilustra lo que Schön denomina una *conversación reflexiva con la situación.*

Nos encontramos entonces en la esencia del desarrollo de una parte de la práctica reflexiva, la que afecta al control de la acción en curso. Efectivamente, el ejercicio de reflexión posterior a la acción se incorpora a la propia práctica clínica y, lejos de ser una etapa complementaria, es la propia esencia de la movilización de las fuentes y, por lo tanto, de la aplicación de la competencia. Solamente una concepción empobrecida de la competencia, que la reduciría a la aplicación fiel de las reglas, podría dar a entender que la reflexión en la acción es algo distinto a la manifestación de la propia competencia en sus componentes reflexivos.

En una formación clínica, el paso a una reflexión más distante, fuera del propio momento de la acción, tampoco se deja al azar. La función de los formadores consiste también en estimular la reflexión de los estudiantes *a posteriori*, tanto como la anticipación ante situaciones parecidas. En la medida en que la observación arroja luz sobre las bases teóricas o metodológicas frágiles o sobre las actitudes mal dominadas, lleva con bastante naturalidad a una reflexión sobre el *sistema de acción*, tanto en su componente consciente y racional (saberes declarativos y procedimentales y razonamientos explícitos) como en sus dimensiones menos reflexionadas, que proceden del habitus y del inconsciente práctico.

Por consiguiente, gracias al ejercicio del juicio profesional bajo la mirada de un observador, el procedimiento clínico es un *entrenamiento intensivo para la práctica reflexiva* en diferentes niveles. Ello no significa que sea inútil trabajarla por sí misma en seminarios metodológicos centrados en el análisis o en condiciones privilegiadas desde el punto de vista de la ética del intercambio. No obstante, estas aportaciones tendrían que ser secundarias. Si la esencia de la formación no enraíza en la clínica, no van a ser unos pocos ejercicios los que vayan a construir un habitus reflexivo.

No obstante, todavía queda por organizar una formación clínica. Difícilmente podríamos abarcarla en un único tipo de dispositivo. De forma esquemática, podríamos distinguir cinco tipos:

1. Enseñanzas planificadas, siguiendo un currículo que desarrolla un texto del saber, pero expuestas de tal forma que la pregunta y la duda se inscriban constantemente en la relación con el saber (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1996; Charlot, 1997; Mosconi, Beillerot y Blanchard-Laville, 2000) y que el profesor no pierda ninguna ocasión para establecer modelos de una postura reflexiva.
2. Un trabajo por situaciones-problemas que requiera un dispositivo más preciso, pero que se distinga del análisis de prácticas por el proyecto de inculcar saberes definidos.
3. El trabajo en el seno de grupos o seminarios de análisis de prácticas, que propicia la postura reflexiva a propósito de casos concretos expuestos por los participantes.

4. Un trabajo más en profundidad sobre el habitus profesional y el inconsciente práctico.
5. Grupos de desarrollo profesional, de análisis de las dimensiones psicoanalíticas del deseo de enseñar, de la relación educativa, de la relación con el poder y con el saber, en la línea de los trabajos de Cifali (1994, 1996*a, b, c*) o Imbert (1992, 1994, 1996, 2000).

Los dispositivos del tercer y cuarto tipo se estudiarán a fondo en los dos capítulos siguientes.

6

El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva[3]

Una práctica reflexiva no implica necesariamente la pertenencia a un grupo de análisis de la práctica. Se puede reflexionar solo, en equipo o con colegas, e incluso dialogando con la familia y los amigos.

Una concepción coherente de la formación de practicantes reflexivos no podría dejar de lado el análisis de la práctica como modelo y como marco posible de la reflexión profesional. Se puede percibir una doble conexión:

- La participación en un grupo de análisis de la práctica puede funcionar como *iniciación* a una práctica reflexiva personal; ésta no es la única vía que se puede contemplar, pero a veces es la única ocasión que se ofrece a los estudiantes en un plan de formación orientado en lo esencial hacia la transmisión de saberes.
- En algunas fases del ciclo de vida, la reflexión, tanto si es solitaria como si se encuentra dentro de las estructuras ordinarias de trabajo, no permite avanzar; en cambio, la participación en un grupo de intercambios o de análisis puede ofrecer un *apoyo* o un método.

Por lo tanto, es importante examinar la propuesta que se está desarrollando en el ámbito francófono de la formación de adultos bajo la denominación «análisis de la práctica» (Altet, 1992, 1996, 1998; Blanchard-Laville y Fablet, 1996; Bussienne y Tozzi, 1996; Lamy, 1996; Maillebouis y Vasconcellos, 1997; Perrenoud, 1996*e*, *f*). A lo largo de estos últimos años, la expresión se ha convertido en bastante común, incluso en el ámbito de la formación de los enseñantes, si bien todo el mundo la utiliza sin tomarse siempre la molestia de precisar de qué se trata. Los «iniciados» se incorporan inmediatamente al meollo de la cuestión: método, ética, dispositivos, relación con la escritura o con el vídeo, conexiones con la explicitación o la metacognición y usos en la formación, la innovación, la terapia, la investigación o la intervención, mientras que los demás intentan averiguar en qué consiste, a pesar de que jamás hayan participado en persona en una

3. Este capítulo se basa en los aspectos esenciales de un texto aparecido en LAMY, M. y otros (ed.) (1996): *L'analyse de pratiques en vue du transfert des réussites*. París. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, pp. 17-34.

propuesta como ésta y de que tan sólo tengan una idea muy vaga de lo que ahí se hace e incluso no lo vean con muy buenos ojos.

Nos parece útil, en contra de estas falsas evidencias, detenernos un instante en la expresión en sí, para plantearnos una pregunta: ¿quién analiza la práctica y con qué finalidad? No existe una respuesta ortodoxa a esta pregunta, puesto que la expresión «análisis de la práctica» no es una denominación delimitada.

El análisis de la práctica no siempre es un método de formación. Podemos hacer de él otros usos, dentro de las relaciones sociales y de distintos compromisos. El análisis de la práctica también puede ser, por ejemplo:

1. Una dimensión de la vida cotidiana y de la conversación.
2. Un procedimiento de investigación fundamental o aplicada a las ciencias humanas y sociales (por ejemplo, antropología, sociología o psicología cognitivas).
3. Una fuente de transposición didáctica en la formación profesional (Perrenoud, 1998*e*).
4. Una herramienta de identificación de prácticas consideradas interesantes y dignas de dar a conocer a otros practicantes (Lamy y otros, 1996).
5. Una modalidad de explicitación de los esquemas y de los conocimientos que sostienen las competencias de un experto.
6. Un modo sofisticado de evaluación de las competencias.
7. Un componente de una estrategia de innovación.
8. Una herramienta de intervención psicosociológica en las organizaciones.
9. Un punto de partida de una reflexión sobre los valores y la ética de la acción.

En la presente obra, sólo trataremos el análisis de la práctica como método de formación, dicho de otra forma, de (trans)formación de las personas. Ello no excluye, sino al contrario, los préstamos metodológicos o éticos a las propuestas paralelas orientadas hacia otras finalidades. Incluso limitándonos a los métodos de formación, nos encontramos ante una gran diversidad de dispositivos, de referencias teóricas o éticas y de integraciones institucionales. Asimismo, nos mantendremos en las propuestas *voluntarias* que persiguen, a través del análisis, la transformación de la práctica –o la de los practicantes– por inducción de un proceso de aprendizaje o de desarrollo personal.

Este proceso puede inscribirse en un contexto de formación *stricto sensu* (inicial o continuo), pero también de supervisión, de consejo, de investigación-acción o de apoyo de un proceso de innovación. Daremos privilegio a las propuestas específicas, metódicas, parcialmente instrumen-

tadas, éticamente controladas y, finalmente, realizadas en el marco de un *grupo* por un monitor formado para esta función.

El análisis de la práctica como ayuda para el cambio personal

Cuando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, éste exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo y puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad.

Por lo tanto, nadie emprenderá un procedimiento de este tipo si no espera algún beneficio y confía en que le va a ayudar a ser más perspicaz, eficaz y coherente, a estar en paz consigo mismo o a «encontrar su camino» y asentar su identidad o su equilibrio.

Las finalidades de unos y otros varían, pero en ningún caso se considera el análisis de la práctica como un fin en sí mismo. Se trata de un rodeo para dominar mejor la vida personal o profesional, para ser más idóneo, sentirse más cómodo, lúcido o abierto; un rodeo que se fundamenta en la esperanza de que la transformación deseada o la recuperación del equilibrio serán facilitadas o aceleradas por la explicitación de la práctica y la elucidación de quienes la llevan a cabo.

Un trabajo de grupo

Se puede considerar un análisis de la práctica en el marco de una relación dual, sobre el modelo de la supervisión e incluso del trabajo psicoanalítico. En este libro, asociaremos esta propuesta a un trabajo de grupo, dentro de una configuración intersubjetiva particular: un conjunto de personas que llevan a cabo una práctica o que se están formando para ésta en un dispositivo de alternancia, que se reúnen alrededor de un monitor. Éste ofrece algunas garantías, tanto en lo que respecta a la ética como al saber hacer. En un primer momento, ya sea formador, supervisor, terapeuta, consejero, investigador o supervisor de proyectos, el monitor de un grupo de análisis de prácticas se ha ido construyendo progresivamente competencias específicas, según la experiencia pero también según las formaciones.

En principio, el grupo sólo es un marco de trabajo analítico, sin otro proyecto que ayudar a cada uno a progresar. Sin embargo, no podemos impedir que se produzcan interferencias con otras funciones, en especial si existe una red de interconocimiento o de interdependencia más allá del grupo, en razón, por ejemplo, de una pertenencia común de los miembros del grupo a un cuerpo profesional, a un centro o a un grupo de estudiantes. Cuando se trabaja en un «mundo pequeño», en un territorio exiguo

en el que cada uno se conoce por lo menos de lejos, resulta difícil desligar totalmente el análisis de la práctica de un análisis de las instituciones y de las relaciones sociales. En última instancia, nos devuelve siempre, indirectamente, a un sistema de acción más amplio. Por lo tanto, es imposible ser completamente purista.

No obstante, resulta mejor limitar el análisis de la práctica, en el sentido clásico, a una reunión de personas que no tienen vocación de constituirse como actores colectivos.

Entonces, el grupo tan sólo es el *contexto* y el *mediador* del trabajo de análisis, y sirve ante todo de marco estructurador para los intercambios, de centro de recursos y de salvavidas. Cada practicante ofrece a los otros un apoyo y un punto de comparación en un ejercicio de análisis que se sitúa en una *no man's land* en relación con los contextos profesionales de unos y otros. Estas condiciones permiten una libertad de expresión y una confianza difícilmente compatibles con las relaciones profesionales ordinarias en las organizaciones.

El análisis de la práctica sólo puede funcionar sobre la base de cierto voluntariado. Existe, a veces, una cierta ambigüedad, especialmente en formación inicial, puesto que sucede que el estudiante se encuentra, según el programa de formación, sin haberlo pedido específicamente, inscrito en un seminario de análisis de prácticas. Ciertamente, la entrada en un plan de estudios es voluntaria, pero al hacerlo, los estudiantes se exponen con conocimiento de causa a ciertos métodos de formación de tipo clínico, que exigen una fuerte implicación. Sin embargo, hay una diferencia de magnitud entre adherirse *específicamente* a un grupo de análisis de la práctica y verse allí dentro según el plan de estudios. Sería mejor que la participación en un grupo de análisis de la práctica fuera una unidad de formación *facultativa* más que una asignatura obligatoria.

No obstante, la cuestión no resulta sencilla, ya que si la construcción de un *saber analizar* es uno de los objetivos de la formación inicial, no se entendería muy bien que se eximiera a algunos estudiantes de este entrenamiento intensivo para el análisis. Tal vez habría que ofrecerles diferentes dispositivos que no exigieran el mismo nivel de implicación personal.

Otra diferencia que hay que mencionar afecta evidentemente al estatus de la práctica. En formación continua, los miembros del grupo son verdaderos practicantes, con una trayectoria profesional y una estabilidad. En la formación inicial, la práctica se lleva a cabo durante períodos de prácticas más o menos largos y frecuentes, que no siempre dan la plena responsabilidad de la clase y no implican la soledad del practicante autónomo. Por ello, sería una sabia decisión dirigir el análisis de la práctica hacia el análisis de situaciones educativas complejas que un estudiante en prácticas puede vivir u observar en clase sin cargar con toda la responsabilidad del asunto.

¿Quién analiza la práctica?

¿Acaso el análisis de la práctica atañe a cada participante, con la ayuda de los otros practicantes y del monitor? ¿Al grupo? ¿Al monitor? Lo ideal sería que éste último se limitara a fomentar y a proporcionar las herramientas necesarias para un trabajo de autoanálisis, y ayudara a los practicantes a explicitar y a interpretar sus prácticas. Pero ¿cómo se puede hacer esto sin sugerir por lo menos una parte del análisis? ¿Existe otra forma aparte de ir abriendo pistas a través de las preguntas, de los silencios, de la llamada a la participación del grupo, del establecimiento de conexiones, de las reformulaciones...? ¿Cómo se puede ayudar a un practicante a analizar la práctica reflexiva sin sentir la tentación de precederle y guiarlo hacia éste o ese camino, sin ofrecerle hipótesis, sin atraer su atención sobre lo dicho y lo silenciado? El psicoanálisis no se centra en las prácticas, pero sí podemos inspirarnos en ellas para teorizar las ambigüedades de la postura analítica. Un psicoanalista ya lo destacaba: «Una buena interpretación, pero ya no sabemos quién la ha dicho». Es el producto de una cooperación, incluso si el analista ortodoxo contribuye a ella mediante su forma de guardar silencio, de escuchar activamente, de relanzar la conversación más que de hablar «en lugar» del paciente, a quien, por otro lado, se denomina más como *analizante* que como analizado.

Pero hay algo que sí parece cierto: el análisis de la práctica sólo puede tener efectos reales de transformación si el practicante se *implica* fuertemente en él. Conocer las conclusiones de un análisis llevado a cabo por un tercero difícilmente ayudará a cambiar. Cada uno tiene que representar un papel activo en el análisis de su propia práctica; incluso si no es la fuente única del establecimiento de conexiones, de las hipótesis, de las «intuiciones analíticas» o de las interpretaciones, tan sólo podrá hacer algo con éstas si se las apropia, si las hace suyas, *in fine*, como si vinieran de él. El análisis de la práctica como propuesta de transformación se concibe aquí como un *autoanálisis*. E incluso si cuenta con la presencia imperante de un profesional-guía y se incluye en el marco de un grupo y de un pacto o contrato, ello no dispensa a nadie de ser analizante más que analizado.

Este *contrato* rige sobre todo la intervención de los participantes a propósito de la práctica de los otros. Es inútil constituir un grupo si la red de comunicación se estructura en líneas divergentes alrededor del monitor. El interés del análisis de la práctica en grupo es que cada uno pueda contribuir a interrogar al otro, a sugerir pistas y a matizar las interpretaciones. Contrariamente al monitor, de quien no se espera que ponga en juego una práctica análoga a la de los participantes, éstos últimos mantienen una relación de reciprocidad que les autoriza a «mezclarse» en la práctica de los otros. ¿Acaso los diferentes participantes podrían dejar de relacionar lo que oyen con su propia experiencia, para evidenciar los parecidos o los contrastes? La identificación proyectiva funciona tanto como la curiosidad

desinteresada o el deseo de ayudar. Es difícil evitar los juicios de valor. Las miradas mutuas de los participantes son simultáneamente un recurso irremplazable y un factor de riesgo que el monitor tiene que dominar, especialmente instaurando reglas e interviniendo cuando éstas no se respeten. Cualquier juicio, cualquier enunciado de un modelo puede poner a la defensiva e impedir la comprensión de por qué hacemos lo que hacemos.

El análisis de la práctica funda todas sus esperanzas en las virtudes de la lucidez y de la autorregulación más que en las del «buen ejemplo» o del pensamiento normativo. Aún así, resulta difícil no medirse con los otros, no intervenir más que con la intención de ayudarles a comprender(se), sin ánimo de distinción o de usurpar el poder. En un grupo de análisis de las prácticas, se gestionan inevitablemente intercambios que, encubiertos por el tono de pregunta o de explicitación, llegan a dimensiones menos confesables de las relaciones intersubjetivas.

Transformación de la práctica, formación y terapia

La forma de actuar y de ser en el mundo de una persona no puede cambiar sin transformaciones subyacentes de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y de acción. Éstas son las condiciones necesarias para una transformación duradera de la práctica. Por lo tanto, el análisis de la práctica tiene en realidad como objetivo una transformación –libremente asumida– de los practicantes, incluso si ello no siempre es explícito. Por otro lado, esta transformación puede convertirse en algo muy modesto y limitarse a modificar un poco la mirada sobre las cosas, la imagen de uno mismo o el deseo de comprender.

Aumentar las competencias, los conocimientos o el saber hacer no es la principal función del análisis de la práctica. Sin duda, ésta contribuye con su ejercicio a construir o a consolidar competencias, empezando por el *saber analizar* y las capacidades de comunicación. Cada miembro de un grupo de análisis de la práctica interioriza, en el transcurso de las reuniones, posturas y métodos de análisis movilizables fuera del procedimiento colectivo y de todo dispositivo para enmarcar, en su clase, su centro o su vida.

Un seminario de análisis de la práctica puede inducir otros efectos de formación, pero a no ser que se tergiverse, no podrá ponerse al servicio de un currículo bien definido. En cambio, un formador que intervenga en el ámbito transversal, didáctico o tecnológico, puede organizar en su campo temático unos momentos de análisis de la práctica con objetivos más determinados, para conectar los saberes que aporta a la práctica de los participantes, en particular en formación continua. Asimismo, no está prohibido reflexionar sobre los posibles *nexos de unión* entre el análisis de la práctica y la construcción de los saberes, especialmente en un trabajo por situaciones-problemas.

Por lo tanto, no se trata de encerrarse en una ortodoxia sino de distinguir los géneros y los acuerdos. Un grupo de análisis de la práctica, en el sentido estricto que aquí contemplamos, no tiene otro objetivo que contribuir a desarrollar en cada uno una capacidad de análisis y, posiblemente, un proyecto y estrategias de cambio personal. Pero ¿acaso esto significa que podemos prescindir de un marco teórico? En absoluto. No podemos analizar e interpretar las prácticas sin apoyarnos en saberes centrados en la acción y en lo que la sostiene, lo que puede, incluso si no es el objetivo principal, contribuir a precisarlas, relativizarlas o enriquecerlas. Este «beneficio secundario» significativo, jamás tendría que convertirse, en este marco, en la apuesta principal de los cambios.

Sin cargar a un grupo de análisis de la práctica con un programa definido de formación, se puede sentir la tentación de dar privilegio a un registro definido de la práctica, por ejemplo, el conflicto, la relación con el saber, la dinámica de los grupos limitados, el poder... ¿Y por qué no? Pero entonces se corre el riesgo de empobrecer la complejidad, ya que los participantes escogerán o censurarán las situaciones relacionadas para que cuadren con el hilo conductor. En una situación ideal, el análisis de la práctica parte de lo que los participantes decidan poner sobre la mesa, sin limitación de género ni jerarquización en términos de importancia. Si con ello se crea saber, mejor que mejor, si bien esta circunstancia es imprevisible, puesto que depende del azar de lo que los miembros del grupo cuenten y de lo que hagan con lo explicado.

Sigue siendo necesario articular el análisis de la práctica con otros procedimientos de formacióu con objetivos más concretos. El análisis de situaciones complejas y de las conductas que favorecen, a menudo provoca que salgan a flote ciertas necesidades de formación y requiere nuevos saberes o competencias más especializados. Empuja a los practicantes implicados a construir su propio balance de competencias, lo que puede llevarlos, si se da el caso, a la decisión de formarse mejor. Pero esta formación tendría que desarrollarse fuera del grupo de análisis de la práctica, en otro momento y en otro lugar. En otro trabajo (Perrenoud, 1998*d*), ya contemplamos la posibilidad, en la formación inicial de enseñantes, de pasar del análisis de la experiencia al trabajo por situaciones-problemas construidas sobre la base de las situaciones vividas y previamente analizadas. Es importante tender puentes entre los procedimientos complementarios, sin por ello confundirlos.

De la misma forma, el análisis de la práctica no es una terapia individual o colectiva, aunque puede conducir a reconocer y a designar los sufrimientos o las contradicciones que requieren ser tratadas clínicamente.

Resumiendo, el análisis de la práctica puede hacer salir a flote o precisar un proyecto de formación, de terapia o de innovación. Este proyecto, legítimo, debería encontrar su realización en otro marco más

apropiado. Sería preferible que personas cuyas necesidades de formación o de apoyo terapéutico saltan a la vista no se pierdan en un grupo de análisis de la práctica que no pueda responder a sus expectativas. No cabe duda de que la situación dista de ser siempre clara y las verdaderas necesidades a veces sólo se revelan a partir de la experiencia. Participar durante un tiempo en un grupo de análisis de la práctica resulta a veces un rodeo innecesario, que lleva al interesado a darse cuenta de que busca algo distinto...

En tal caso, el monitor tiene que saber que el grupo de análisis de la práctica sólo es un paso para estas personas, que no puede responder a sus necesidades pero sí puede favorecer, llegado el caso, una orientación hacia otro tipo de formación o hacia un tratamiento desde la perspectiva terapéutica. A veces sucede que las personas implicadas tardan en reconocer que lo que buscan es algo distinto. A menudo, un grupo de análisis de la práctica tiene que «soportar» –en el doble sentido de la palabra– a una o dos personas que han perdido el hilo del grupo, pero que no quieren admitirlo. Esto es un problema para los otros participantes, y sobre todo para el monitor, y pone en evidencia la ausencia de diálogo o de recuperación de principios en numerosas instituciones. Por lo tanto, es necesario al formar a los monitores de grupos de análisis de la práctica, prepararles para tratar la diversidad de circunstancias y el posible «giro» del análisis de la práctica por parte de algunos participantes que buscan algo distinto incluso en formación inicial.

La cuestión de la eficacia

Un método de análisis de la práctica ofrece siempre algunos beneficios secundarios: sitúa provisionalmente a algunos erráticos; asegura a algunos inquietos y ofrece una válvula de escape a algunos idealistas o activistas. Pero no es éste su objetivo principal ni, por lo tanto, la recompensa de su eficacia en términos de (trans)formación de las personas.

¿Por qué un enseñante se embarcaría en el análisis de sus prácticas si estuviera completamente satisfecho de lo que hace y no deseara cambiar en absoluto? Tal vez por curiosidad, para romper con su aislamiento, integrarse en un grupo, encontrar una ocasión de hablar de sí mismo u obtener ayuda para otros problemas profesionales o personales; o también porque está inscrito en un programa de formación que no le deja mucho para elegir. Para aquellos que escogen esta propuesta libremente y con conocimiento de causa, la razón más defendible es sin duda la voluntad de afrontar una forma de duda, de malestar o de búsqueda que lleva a preguntarse sobre la práctica y sobre lo que la sostiene.

El análisis de la práctica puede constituir una respuesta a un problema puntual, que se produce en un momento concreto de la existencia y

que arreglamos de una vez por todas. Todos conocemos la diferencia entre la extirpación del apéndice y una terapia psicoanalítica: la primera es una operación que podemos olvidar tan pronto la hayamos superado mientras que la segunda puede convertirse en un modo de vida. Si el análisis de las prácticas es un medio de aumentar el dominio de uno mismo y del mundo, ¿por qué debería tener un fin?

En este sentido, la participación en un grupo, un seminario, una sesión de análisis de la práctica, a menudo sólo es un momento que desata un proceso, una forma de iniciación a un método que unos y otros podrán proseguir, en adelante, en diferentes contextos. El análisis de la práctica, en calidad de procedimiento colectivo, puede por otro lado concebirse ante todo como una «iniciación» a una práctica reflexiva autónoma.

Para algunos participantes, sólo se halla su eficacia más allá de este período de iniciación; su pertenencia a un grupo tiene como principal efecto la construcción de una relación con la práctica y con el análisis que cada uuo puede llevarse consigo, como el caracol carga con su concha. Por lo tanto, sería injusto juzgar la eficacia del análisis de la práctica exclusivamente sobre la base de las transformaciones que induce en lo inmediato, sin tener en cuenta el aprendizaje metodológico como un «arranque» que no producirá efectos hasta más adelante, como si se tratara de un río subterráneo que finalmente emerge a la superficie.

Y, ¿en qué condiciones puede el análisis contribuir a cambiar la práctica? La pregunta es comprensible. De hecho, sólo parecerá provocadora para aquellos que se adentren en el análisis de la práctica como en una religión, íntimamente persuadidos de que ésta es fatalmente la causa de profundas transformaciones.

Sin negar *a priori* los testimonios entusiastas, estamos en el derecho de preguntarnos *por medio de qué mecanismos* el análisis de la práctica puede transformar a las personas, cómo la concienciación puede desatar un verdadero cambio.

En principio existen tres condiciones *sine qua non* para que el análisis provoque cambios: tiene que ser pertinente, aceptado e integrado. Analicemos a estos tres aspectos que, de hecho, son complementarios.

Un análisis pertinente o cómo poner el dedo en la llaga de los verdaderos problemas

La pertinencia del análisis de la práctica se evalúa por su capacidad de dar en el clavo, de poner el dedo en la llaga del problema; de hecho, la única oportunidad para la persona involucrada de ponerse en marcha. Pero no es tan fácil como parece.

El equilibrio de los intercambios en un grupo

En primer lugar están los obstáculos ligados al ejercicio del análisis de la práctica en un grupo. Para ir más allá de la anécdota es preciso tomarse un buen tiempo para centrarse en la práctica de una sola persona. Ahora bien, incluso con reglas de reciprocidad, este enfoque tiene sus límites: los otros participantes intervienen necesariamente en función de sus propias preocupaciones. Únicamente el monitor se encuentra –en el mejor de los casos– totalmente disponible para interesarse por la práctica de los demás sin pretender en primer lugar dar con los puntos de comparación con su propia experiencia. Hasta tal punto es así que, en un grupo de análisis de la práctica, la conversación es la resultante de una *transacción* entre prioridades diferentes. Se buscan puntos en común, se reconocen problemas que afectan aparentemente a varias personas, a veces en detrimento de la singularidad de cada una. La no pertinencia puede ser resultado de este compromiso. Todo pasa como si nos detuviéramos a menudo en el umbral de la puerta en el momento en que las cosas se ponen realmente interesantes porque ha llegado el momento de dejar sitio a los siguientes. Y todavía es más fácil puesto que el interesado, en un primer momento, parece sentirse aliviado porque el interés se desvía de él, si bien luego se arrepentirá... A veces es necesario llegar varias veces hasta el umbral de una puerta antes de atreverse a entrar. El arte del monitor reside especialmente en saber cuándo acelerar el paso es una decisión sensata.

Algunas formas de análisis de las prácticas introducen reglas muy estrictas que funcionan como verdaderos rituales cuya transgresión paraliza el proceso y puede ocasionar una llamada al orden e incluso la expulsión del grupo. Estos rituales protegen a las personas, les garantizan a la vez el espacio en el que podrán expresarse –sin sacrificarse prematuramente a la norma de reciprocidad– y los límites de los demás en cuestionarse e interpretar su práctica.

Buscando el punto nodal

La interferencia entre participantes no es el único obstáculo para la pertinencia, ya que la cuestión se plantea también en una relación dual. Puesto que ésta se sitúa en una perspectiva pragmática, con un proyecto de transformación de los practicantes y de las prácticas, el análisis debe desarrollarse alrededor de un *punto nodal*: problema, bloqueo, resistencia, miedo, deseo de cambio... Ahora bien, la identificación de este punto nodal no es fácil. De lo contrario ¿por qué deberíamos seguir un largo camino para el análisis de la práctica si el problema se pudiera plantear y resolver de forma sencilla? Quienes desean gastar el mínimo de energía posible para calentar su casa no se apuntan a un grupo de análisis de la práctica de calefacción; se informan sobre las diferentes so-

luciones, escogen la que más se adapta a su circunstancia y a sus medios y la aplican según convenga y teniendo en cuenta los conceptos y los procesos necesarios. Pero el análisis de la práctica no es una búsqueda de procesos. Y sin embargo, se puede crear un malentendido: algunos enseñantes buscan un «mercado» donde intercambiar «fórmulas» y los medios de enseñanza asociados a éstas. Perdidos en un grupo de análisis de la práctica, huyen de él cuando comprenden que el intercambio pasa por una explicitación de sus gestos profesionales y, en consecuencia, por una forma de desvelar sus valores y sus razonamientos.

En el mejor de los casos, el practicante que se orienta con conocimiento de causa hacia el análisis de la práctica sabe *hacia qué* desearía orientarse, pero no lo consigue porque choca con *obstáculos interiores*. De igual forma alguien puede desear llevar una dieta equilibrada, saber bastante bien como podría ser y, sin embargo, no conseguir dar el paso, pagar el precio exigido o respetar la disciplina necesaria. Entonces, una forma de análisis de la práctica no sería inútil ya que le permitiría comprender mejor por qué hacemos lo que hacemos, por qué, por ejemplo, comemos, bebemos o fumamos demasiado o por qué nos acostamos demasiado tarde incluso cuando nos hemos hecho un buen propósito. El análisis de las prácticas demostraría cómo estos gestos se integran en «estructuras de acción» que resisten al cambio voluntario. Y lo mismo sucede en el campo de las prácticas pedagógicas.

A menudo, un enseñante atraído por el análisis de las prácticas se mueve por un sentimiento de insatisfacción difuso, más que por la representación clara de una verdadera alternativa. La insatisfacción nace de una impresión de fracaso, de inseguridad, de ineficacia, de no plenitud, de volubilidad o de preocupación. «No consigo dominar a mis alumnos, comunicarme con ellos o despertar su interés», nos dirá, por ejemplo, un enseñante. O bien: «Ya no me llena dar clase y mis alumnos se dan cuenta de ello». El análisis de la práctica ayudará al practicante a precisar sus sentimientos pero, sobre todo, a conectarlos con las circunstancias precisas tanto como con sus propias ambivalencias. El proyecto de transformación en este estadio todavía es indefinido, la esperauza reside sencillamente en llegar a superar la impotencia que se experimenta y dominar con más seguridad la situación.

Nos encontramos entonces ante la paradoja del análisis: el practicante inmerso en una situación necesita a los otros participantes para distanciarse de ella. Si fuera capaz de comprender él solo lo que pasa no tendría necesidad de unirse a un grupo de análisis de la práctica.

Elige presentar a los otros y al monitor un material que él solo no es capaz de interpretar. Se obstina en abrir una cerradura cuya llave no posee y espera que el grupo le ayude a encontrarla y, al mismo tiempo, teme tener que franquear el umbral.

El reto de la explicitación

Los trabajos de Vermersch (1994) se han centrado en los riesgos de una interpretación prematura. La observación de una secuencia de análisis muestra que todos los participantes tienen demasiada prisa por dar sentido a sus conductas. Las preguntas espontáneas nos llevan al contexto, a los móviles, a los efectos de una práctica, a las conclusiones a las que el practicante ha llegado retrospectivamente y a su propia interpretación. Es necesario todo el ascetismo de los adeptos a la entrevista de explicitación para decirse que el primer relato de un practicante sólo es un adelanto para establecer los hechos, porque las acciones complejas se «prerreflexionan» (Vermersch, 1994), para aceptar que el individuo no sabe ni el cómo ni a veces el porqué hace lo que hace. O mejor dicho, lo sabe de forma confusa, en un nivel de prerreflexión que no permite ninguna elaboración. De este estado sólo se puede pasar al estadio del conocimiento y de la verbalización pagando el precio de un trabajo lo suficientemente obstinado y paciente para superar el hecho de que la concienciación tropiece con mecanismos de defensa o sencillamente con la falta de tiempo.

El esfuerzo de descripción precisa no es un ascetismo gratuito. Sin una voluntad de interpretación, de comprensión de la acción, la explicitación no es más que un ejercicio de estilo o una propuesta de investigación. Los participantes quieren comprender y, a menudo tienen prisa por llegar a alguna conclusión o incluso a la enunciación de un consejo o de una norma. El monitor debe resistir esta presión. Es cierto que nadie puede orientar una serie de preguntas sin formular por lo menos implícitamente una hipótesis. No obstante, el análisis de la práctica pierde su interés cuando la serie de preguntas tiene como único objetivo confirmar una interpretación inicial que parece dar sentido global a la situación y a la acción. El análisis de las prácticas es una forma de *investigación*, sin víctimas ni sospechosos, que se esfuerza como cualquier investigación en no acabar sin establecer los hechos y sin explorar y contrastar las diferentes interpretaciones.

Por lo tanto, hay una forma de *epistemología* en lo más íntimo del análisis que prohibe contentarse con la primera explicación y prima la disonancia y el desasosiego coguitivo más que la buena *Gestalt*.

El reto de la interpretación

Ningún practicante puede entregar su práctica como si se tratara de un diamante en bruto; en primer lugar, porque le resulta imposible describir pura y simplemente lo que hace sin proponer una interpretación y, en segundo lugar, porque existe la presencia de apuestas personales fuertes en un grupo de análisis de las prácticas. Cada uno «cuenta» su práctica en función de la interpretación que más o menos conscientemente quiere atribuirle; entonces, el desafío consiste en, inconscientemente, controlar la representación que del relato construirán el monitor y los otros miembros del grupo.

Y entonces nos preguntaremos, ¿por qué integrarse a un grupo de análisis de la práctica y no seguir el juego? Pues porqne resulta difícil desnndarse sin intentar jnstificarse o, al contrario, sin rebajarse, es decir, sin «adelantarse a los acontecimientos». Según la bonita fórmula de Manlini (1998*a*), la regla del jnego es «explicarse implicándose». Ahora bien, explicarse es dar a la propia conducta *razones*, en un doble sentido, del orden de la explicación, pero también del de la racionalización y la justificación. La inteligibilidad de una práctica se construye, por lo tanto, a menudo a pesar de la cortina de humo que levanta el practicante en cnestión.

La pertinencia es también un problema de interacción e intervención. ¿De qué manera, sin ponernos «en su lugar», podremos llevar al practicante implicado a seguir otras pistas y, progresivamente a construir una representación más lúcida de sus móviles y de sus prácticas, dando por sentado qne se le da un mejor apoyo para su transformación? La pregunta nos lleva evidentemente al dispositivo y a las competencias del monitor, pero también de los demás participantes. El «talento» de un grupo de análisis de prácticas depende de su composición y de las sinergias que se establecen entre las series de preguntas y las interpretaciones de unos y otros.

¿Se trata entonces principalmente de competencias teóricas? Entre un «genio del psicoanálisis» y un «currante» del diván, la diferencia no está tanto en el conocimiento más o menos exhaustivo de las obras completas de Freud o de Lacan, sino en la capacidad de escuchar, de reformular, de controlar la relación, de distanciarse y, todavía más, en la parte de intuición, de perspicacia, de creatividad del analista o de estimulación de las mismas cualidades en el analizado. Entonces podemos hablar, en general, de «competencias clínicas». En el análisis de la práctica, encontramos el equivalente. Estas competencias proceden en parte de una «inteligencia de lo vivo» (Cifali, 1994, 1996*a*), de una capacidad de establecer una relación, de entender, de decir y de hacer decir. Se apoyan en las cualidades humanas, en el saber hacer del oficio metodológico, en una ética, pero también en una formación teórica que alimenta las hipótesis o las intuiciones interpretativas.

Los modelos teóricos de la práctica

Es imposible que un psicoanálisis no tenga en cuenta una teoría del psiquismo y del inconsciente. La teoría psicoanalítica no es un campo unificado y los investigadores más positivistas no dejan de cuestionarse los fundamentos de teorías tan difíciles de invalidar como de validar mediante un método experimental clásico. En todo caso, cada analista dispone de una teoría lo suficientemente sustancial del individuo y del inconsciente, que estructura sus observaciones y sus intuiciones.

Todo análisis de la práctica se apoya también, por lo menos de forma implícita, en una forma u otra de teoría de la acción humana. Un monitor no puede basarse exclusivamente en la propia intuición; es importante que pueda referirse a uno o a varios modelos teóricos, tomados tanto de las ciencias humanas como de los saberes de experiencia. El alcance de las competencias clínicas sólo compensa en parte la debilidad o la simplicidad de los modelos teóricos.

Pero ¿de qué disponemos hoy día, en este ámbito, para organizar las prácticas y concretamente las prácticas pedagógicas? ¿Qué es enseñar, fundamentalmente? ¿Cuál es la naturaleza de la razón pedagógica, la parte de bricolaje, de improvisación, de negociación, de planificación y de inconsciente en la práctica enseñante? Las respuestas a estas preguntas representan marcos de análisis de la práctica, fuentes de hipótesis y de interpretaciones pertinentes. En general, emanan en gran medida del saber de experiencia del monitor tanto como del de los practicantes. Efectivamente, un monitor no deja, a lo largo del análisis, de matizar y de completar su propia comprensión de las prácticas pedagógicas y, en general, de las acciones humanas.

Sin menospreciar estas fuentes, recordemos que responder a estas cuestiones es también el cometido de las ciencias humanas y sociales. No es posible ni tampoco deseable que todos los monitores se sumen a una teoría «ortodoxa» de las prácticas pedagógicas. La investigación en ciencias humanas no está lo suficientemente avanzada para proponer una concepción unificada. Lo importante es que el monitor de un grupo de análisis de la práctica forje su propia teoría. Si la quiere bastante rica, precisa y realista como para sustentar su método y favorecer, cuando no garantizar, la pertinencia de sus interpretaciones, es necesario que tenga en cuenta el estado de la investigación tanto como el saber de los practicantes y su experiencia como monitor. Las ciencias humanas y sociales proponen hoy en día algunos marcos de análisis de las prácticas pedagógicas que son enriquecedores no sólo con finalidades teóricas sino también según una perspectiva de transformación de los practicantes y de la práctica. Los elementos recogidos más allá no constituyen una teoría coherente y completa de la práctica pedagógica. Nadie puede aspirar a ello solo, ni hoy ni mañana. Lo que hacen estos elementos es más bien trazar algunos rasgos constitutivos de un *paradigma*.

Esbozo de un paradigma

Entendemos aquí por *paradigma* una visión de la práctica que no pretende abarcarlo todo pero sí enunciar algunas *dimensiones esenciales* que representan las respectivas miradas sobre la complejidad de la acción humana y concretamente de la acción educativa.

Para el sociólogo interaccionista o para el antropólogo, una práctica pedagógica:

- Se inscribe en una red de comunicación y de relaciones en una interacción social discontinua, pero densa y de larga duración, es decir, en una historia intersubjetiva.
- Confronta siempre al otro, que persigue sus propios fines y permanece, en parte, imprevisible.
- Se parece fundamentalmente a una *praxis* que sólo puede conseguir su objetivo asegurándose la cooperación activa del otro, poniéndolo en movimiento según su propia voluntad.
- Procede de un oficio imposible, en el que el fracaso siempre es posible y a veces probable.
- Tiene como marco una institución y se ejerce a favor de una delegación de poder constitutiva de la autoridad pedagógica.
- Participa siempre en un encuentro entre las culturas (según la clase social, la edad, el sexo y la comunidad de pertenencia) que portan consigo los individuos, en parte sin saberlo.
- Se confronta a la diversidad irreductible de los aprendices, de sus familias y de su cultura.
- Moviliza todos los sentimientos humanos (amor, solicitud, solidaridad, valentía y sacrificio, así como miedo, sadismo, narcisismo, gusto de poder, celos, etc.).
- No puede evitar una parte de seducción y de violencia simbólica para conseguir sus fines.
- Tiene una relación con el saber construida desde la infancia del enseñante, según sus propias experiencias escolares, que desempeña un papel esencial en la transposición didáctica y la elección de las actividades.
- Se caracteriza a menudo (sobre todo en el segundo grado) por una sobreestimación del peso de los saberes y una subestimación de las otras lógicas de los actores en las interacciones en clase.
- Se incrusta en un conjunto articulado de mitos que justifican la «violencia educativa» perpetrada en los niños y niñas por parte de la sociedad adulta «por su bien».
- Permite más que otras prácticas profesionales la expresión de la parte de locura y de los valores que cada uno lleva consigo.
- Está condenada a una racionalidad limitada y, por lo tanto, a un cierto desfase entre un ideal de coherencia y la obligación de «hacer lo que se pueda con los medios al alcance».
- Participa al mismo tiempo de una ilusión y de un deseo desmesurado de dominar –y más todavía de apariencia de dominio– ante los ojos de quienes están a su alrededor.
- Está estrechamente vigilada y, al mismo tiempo, es sumamente invisible.
- Se ejerce en una cultura profesional muy individualista y muy dada al juicio de valor sobre lo poco que se percibe de las prácticas de los otros.

- No ofrece muchas referencias externas al practicante para que pueda juzgar «objetivamente» el valor de lo que hace.
- Puede alimentar la duda sin ofrecer los medios para superarla.
- Obliga cada vez más a cooperar con otros adultos, padres, profesionales del trabajo social y de la responsabilidad médico pedagógica u otros enseñantes.
- Es inseparable de una parte de rutina y de aburrimiento.
- Maneja constantemente valores y normas, administra la justicia, interpreta la política de la educación.
- Está cargada de contradicciones insuperables de la sociedad en materia de instrucción y de educación.
- No deja de evaluar las prestaciones y a través de éstas, las competencias y el carácter de las personas, de forma a menudo unilateral.
- Fabrica jerarquías de excelencia y desigualdades; concede o quita oportunidades.

Seguramente existe algún riesgo en una enunciación de este tipo de las características generales de las prácticas pedagógicas. Este inventario no hace justicia a su diversidad. Cada elemento de esta lista llama la atención exclusivamente sobre una dimensión de la práctica y, por lo tanto, sobre una posible visión. Todos estos rasgos reflejan la complejidad del oficio de enseñante, de un oficio de lo humano, atrapado por contradicciones insuperables con las que el practicante se ve obligado a vivir. Estos rasgos forman sistema y constituyen núcleos de resistencia al cambio e incluso al análisis.

El arte de hurgar en las heridas sin producir demasiados daños

Es posible imaginar a un enseñante totalmente sereno ante la complejidad, poseído por una especie de sabiduría, de taoísmo, liberado de sus sueños de sentirse todopoderoso, de su angustia y de su sentimiento de culpa. La mayoría de profesionales no ha llegado a este estado deseado y se debate en sus contradicciones. Si participan en un grupo de análisis de la práctica, es precisamente porque saben o presienten que no lo superarán ellos solos, pero también porque están dispuestos a dar algunos pasos para afrontar sus contradicciones. No siempre adivinan que el método puede arrastrarles mucho más lejos de lo que esperaban y dejarlos, por lo menos en un primer momento, más perplejos e inseguros.

Una vez tomada la decisión inicial, hay que asumirla concretamente, en el transcurso de los encuentros, en función de unas experiencias a veces decepcionantes, a veces desestabilizantes. La comparación con el psicoanálisis tiene sus límites, pero nos puede ayudar por lo menos a compren-

der que si el análisis de la práctica hurga en las heridas, sin duda topará con la ambivalencia de los participantes, divididos entre su deseo de progresar y su rechazo a ser lúcidos o a cambiar.

Las resistencias son en parte similares a las que provoca una terapia analítica, en la medida en que la práctica pedagógica involucra a toda la persona en su relación con los otros y, por lo tanto, también a sus neurosis, complejos y otros funcionamientos inconscientes. Los mismos mecanismos de defensa, de racionalización, de negación y de justificación se movilizan cuando el análisis de la práctica se acerca demasiado a las zonas «peligrosas». Cuando un enseñante dice «Tengo la impresión de que mis alumnos me odian, de que no me tratan como a una persona», nos encontramos ante el narcisismo, ante el deseo infantil de sentirnos queridos por todo el mundo, hagamos lo que hagamos. Si preguntamos al practicante sobre su forma de tratar a los alumnos descubriremos rápidamente que tiene miedo de ellos, que los desprecia o que ejerce en ellos una forma de ironía sádica; más aún, que lee en sus ojos la ínfima estima que siente por sí mismo, la misma que le han transmitido sus padres o sus maestros. Abordamos entonces ámbitos muy cercanos al psicoanálisis y no será de extrañar que encontremos los mismos silencios, las mismas huidas y las mismas negaciones.

No todas las resistencias son de este orden, incluso si no existe separación estanca entre lo que procede de un psicoanálisis de la persona y lo que procede de los problemas profesionales. No todas las dudas profesionales tienen su origen en los episodios más agitados de la más tierna infancia. La resistencia común que encontramos en análisis de las prácticas es un *rechazo de la complejidad*, un rechazo de verse y de ver el oficio tal como es, plagado de contradicciones. En otro trabajo (Perrenoud, 1995, 1996*c*) encontraremos el análisis de lo *silenciado* en el oficio de enseñante, por ejemplo, el temor, la seducción, el gusto por el poder, la sensación de omnipotencia de la evaluación o el aburrimiento. Estos aspectos se silencian o se minimizan porque contradicen los sueños de dominio tanto como un formidable deseo de creer que actuamos constantemente por el respeto del niño y por su bien. En resumen, el análisis de la práctica puede acabar con una ilusión de competencia, de racionalidad y de eficacia así como de probidad o de transparencia.

Nadie acepta de buena gana «formar parte del problema». Ahora bien, un análisis de la práctica bien conducido supera rápidamente la búsqueda de un chivo expiatorio y la atribución de todas las dificultades profesionales a los alumnos, a los padres, a los colegas o a la institución. De ahí a considerar que uno mismo hace lo que denuncia hay un paso difícil de dar en plena acción de un caso concreto. Sin embargo, se trata de un esquema elemental de un enfoque sistémico.

Cuando un enseñante no está satisfecho con su práctica es, en general, es porque sus alumnos no reaccionan como él desearía. No escuchan,

no participan, no trabajan, se inquietan, no se interesan por casi nada y con nada se distraen. El practicante puede recorrer una parte del camino y admitir que sus alumnos «son lo que son» y que mejor será trabajar con las «variables cambiables», es decir, su propia actitud, el dispositivo y el contrato didácticos, la gestión de clase, los contenidos, las tareas, etc. En cambio, es mucho más difícil aceptar que uno mismo es la *causa* de una parte de los comportamientos que tanto se lamentan, contemplarlos como la respuesta correspondiente a la estrategia que se aplica, conscientemente o no. En *Faites vous-même votre malheur*, Watzlawick (1984) explica con humor hasta qué punto nos las ingeniamos para fabricar nuestros problemas. Ser consciente *in abstracto* por desgracia no ayuda mucho a reconocerlo en un caso particular, cuando el enseñante quiere ante todo «salvaguardar su prestigio», conservar una imagen de sí mismo como una persona coherente, racional y lúcida. No hay peor obstáculo para la lucidez que la certidumbre de ser siempre lúcido...

El practicante que empieza un análisis de su práctica preferirá, en un primer momento –salvo si tiene una formación sistémica intensiva o una fuerte inclinación a la autocrítica– no formar parte del problema. Se ve investigando sobre prácticas más eficaces y se imagina que estaría dispuesto a adoptarlas si le propusieran una que le pareciera «realista», es decir compatible con su personalidad tanto como con el tiempo y los medios de que dispone en su centro. No es raro que uno adopte el sistema de análisis de la práctica a partir de un modelo más bien racionalista de la acción humana, de la misma forma que un artesano perfeccionista diría a un experto: «Demuéstreme que hay otra forma de trabajar mejor y que no me resulte más cara ¡y la adoptaré inmediatamente!». Es posible que en algunos oficios técnicos, los practicantes estén tan poco implicados afectivamente en su práctica que estén dispuestos a cambiarla con tan sólo argumentos racionales. Incluso entonces, el cambio entraña un coste: hay que hacer un esfuerzo por aprender y, durante un período de transición, aceptar ser menos eficaz hasta que hayamos encontrado los automatismos y reconstruido los saberes de experiencia que permiten plantar cara a todo lo que las instrucciones de uso no permiten anticipar. Si trabajamos bajo la mirada de otro, si tememos ser juzgados por nuestra capacidad de aprender o nuestro rendimieuto o, sencillamente, si nos angustiamos fácilmente por una tarea nueva, ello puede ser suficiente para bloquear el cambio. Es una de las razones por las que nos aferramos con ganas a una tecnología que sabemos obsoleta pero que dominamos, y cuyos límites y caprichos dominamos. La resistencia puede también asentarse en el deseo de salvaguardar una competencia específica, una forma de excelencia y de distinción que se perderían con el cambio. Estos fenómenos, ampliamente estudiados en sociología del trabajo y en las investigaciones sobre la innovación tecnológica, también tienen su influencia en la enseñanza. Sin embargo, sólo cons-

tituyen la punta del iceberg. Lo más difícil no es el cambio de gestos sino la renuncia de algunas formas de satisfacción, de identidad o de seguridad ligadas a algunas prácticas.

Hemos intentado elucidar algunas de estas renuncias a propósito de la diferenciación de la enseñanza (Perrenoud, 1996*b*): renuncia al fatalismo del fracaso, a encontrar un chivo expiatorio, al placer de darse placer, a la propia libertad en la relación pedagógica, a las rutinas tranquilizadoras, a los dogmas didácticos, al aislamiento total, al poder magistral... Sin proseguir con los detalles de este análisis, insistamos aquí en un punto: estas renuncias no afectan exclusivamente a costumbres y, si así fuera, serían superables con tan sólo el tiempo necesario para encontrar nuevas rutinas. No, estos sacrificios son profundos, implican la renuncia a satisfacciones más o menos confesables, la ruptura de las barreras psíquicas que albergan las dudas y las angustias, estabilizan la identidad y la imagen de uno mismo y permiten vivir el propio oficio con una cierta serenidad.

¿Acaso todos los practicantes que se lanzan al análisis de su práctica están dispuestos a enfrentarse a estas renuncias? El deseo de cambiar y el de no cambiar coexisten íntimamente en todos nosotros. Aceptar entrar en el juego del análisis es un combate contra uno mismo y no contra una resistencia «irracional» a la lucidez y al cambio sino, al contrario, contra una búsqueda legítima y comprensible de identidad, de estima de uno mismo, de tranquilidad y de inserción en un medio profesional. Además, no es fácil anticipar estas renuncias, aunque el contrato esté particularmente claro. Nadie sabe con antelación a qué lo llevará un análisis. Cada uno puede albergar durante largo tiempo la ilusión de que saldrá indemne y simplemente mejor preparado para plantar cara a la vida, sin sufrir verdaderamente el cambio o la desestabilización.

No sería absurdo esperar que aquellos que dirigen a los grupos de análisis de la práctica elaboraran una cultura teórica suficiente para dominar las interpretaciones salvajes, las que surgen en el grupo, pero tal vez también y en primer lugar en el pensamiento del monitor. En la medida en que, por lo menos en los oficios de lo humano, la práctica nos lleve siempre a relaciones intersubjetivas, es decir, a la identidad, a la alteridad, al miedo al otro, a la dependencia, al poder o a la seducción, sería mejor que el monitor de un seminario de análisis de la práctica tuviera algunas nociones de psicoanálisis, no para improvisar como terapeuta sino, al contrario, para identificar claramente los límites de su función.

Un análisis acompañado de un trabajo de integración

Abandonar las antiguas prácticas puede llevar a romper con un medio, a renunciar a una reputación ante los padres, los colegas, la jerarquía, etc. En

pocas palabras, puede llevar a enfrentarse a una forma de desaprobación o de soledad, que puede dificultar el cambio en soledad. Ésta es otra paradoja del análisis de las prácticas: si se ejerce fuera del marco de un centro, en una *no man's land* donde nadie está en su espacio ni encuentra a sus colegas de cada día, la libertad de expresión aumenta. Al mismo tiempo, cada uno, una vez salido del grupo, se encuentra con que en su escuela, es el único que ha recorrido el camino y, por tanto, se siente prisionero en parte de las expectativas y de las imágenes en las que los otros le encasillan y de las relaciones sociales en juego, de cuyas reglas nadie puede liberarse o cambiar de forma unilateral.

Si quiere ser eficaz, al análisis de la práctica debe ayudar a cada uno a articular su evolución personal con las estructuras en las que vive, que no evolucionan en el mismo sentido ni al mismo ritmo. Muchos terapeutas se encuentran con el mismo problema. Saben que envían a sus pacientes «al frente», como los médicos militares, en un entorno que, si a lo mejor no es propiamente patógeno, sí será poco favorable a la evolución iniciada en el espacio terapéutico. Para tener en cuenta estos aspectos sistémicos nos hemos orientado hacia las terapias de pareja, de familia e incluso de comunidades mayores.

Para permitir el cambio, el análisis de la práctica puede conducirse de tal forma que tenga en cuenta abiertamente las tensiones, reales o imaginarias, que los participantes viven con su medio de trabajo y sus compañeros habituales. No se trata de una intervención sobre un grupo, sino de tener en cuenta el contexto sistémico en el que vive cada uno. Ello puede concretarse de dos formas en un grupo de análisis de la práctica:

1. Empujando a los participantes a la explicitación de los dilemas del tipo «si avanzo solo por este camino, voy a alejarme de los que me rodean; por lo tanto, dudo de si cambiar porque entonces tendré que construir de nuevo una red, una reputación y un capital social»; a partir del momento en que un actor ha compreudido que no se cambia impunemente ni solo y que lo que se resiste al cambio en él es lo que teme leer en la mirada o en las reacciones de los otros, entonces aumenta su autonomía y puede comenzar a sopesar los pros y los contras y a buscar una «estrategia vencedora».
2. Considerando abiertamente con los participantes posibles argucias que permitan cambiar sin que se les venga abajo el mundo, es decir entrando por lo menos un poco en el análisis del sistema en el que trabajan unos y otros; otra forma de decir que el análisis de la práctica se une siempre, a fin de cuentas, por lo menos en parte, a un análisis institucional, un análisis del funcionamiento de los grupos o de las organizaciones de las que los participantes forman parte y una preparación para transformar o adecuar este funcionamiento, para que haga posible el cambio de, por lo menos, una persona.

Evidentemente, todo ello depende de la naturaleza de los problemas y de las transformaciones en juego. Apartarse de los modos tradicionales de evaluación es un cambio más visible que reorganizar la relación pedagógica. Pero nos equivocaríamos si creyéramos que un enseñante puede operar él solo cambios importantes, sin ser consciente de ello o mientras busca su entorno. Incluso en el marco de las formaciones iniciales o continuas más clásicas, deberíamos preocuparnos más abiertamente de las condiciones de implantación de nuevos saberes y de nuevas prácticas en un medio de trabajo.

El estado de la situación

Incluso si consideramos el análisis de la práctica como un método de formación, todavía subsisten numerosas cuestiones apenas planteadas: inserción en dispositivos de formación o de innovación, formación de los monitores, principios éticos, métodos, contratos, etc. ¿Acaso la finalidad del ejercicio es siempre transparente? ¿Acaso podemos siempre decir quién analiza las prácticas de quién? ¿Con qué relación de poder? ¿Para conseguir qué? Mientras estas preguntas permanezcan en segundo plano no tiene mucho sentido centrarse en los aspectos más «técnicos». El análisis de la práctica es una forma compleja de interacción social que requiere en primer lugar *situarse* en registros teóricos, ideológicos, pragmáticos y metodológicos. Lo más urgente es que cada uno explique lo que hace, por qué y en nombre de qué, y qne a través de su relato se constituya una forma de cultura común y de sabiduría de los monitores. Todavía es demasiado pronto para recluir el análisis de las prácticas en la ortodoxia. Es preferible que coexistan todos los tipos de concepciones y de maneras de hacer. Pero, en ningún caso el silencio ni la ausencia de confrontación.

Más allá de las diferencias o de las divergencias sobre los dispositivos, las reglas del juego, los contratos, los límites y las finalidades precisas de las diferentes propuestas qué se desarrollan, podemos obtener un beneficio secundario pero que no se puede pasar por alto: estas experiencias contribuyen a la construcción y a la difusión de una *cultura reflexiva* en los centros escolares. En cualquier equipo pedagógico, en cualquier grupo de enseñantes, cualquiera que tenga una experiencia en el análisis de la práctica puede considerarse como un recurso precioso para desarrollar la cooperación profesional y las propuestas de proyectos.

Esta experiencia contribuye a forjar una postura reflexiva. No obstante, no basta con asistir asiduamente a un grupo de análisis de la práctica para desarrollar ipso facto una postura reflexiva. Si no existe confusión, sí existe por el contrario una alianza evidente: los estudiantes y los practicantes que entran a formar parte de forma duradera en un grupo o un semi-

nario de análisis de la práctica interiorizan inevitablemente una parte de la propuesta, que a continuación puede guiar un análisis más solitario de su práctica. En contrapartida, cualquier formación que dé prioridad al desarrollo de una postura reflexiva favorecerá no sólo períodos y propuestas de análisis de la práctica, sino también nna relación con lo real que permitirá improvisar fragmentos de análisis en diferentes contextos, en solitario o en equipo.

7

De la práctica reflexiva al trabajo sobre el *habitus*[4]

La práctica reflexiva postula de forma implícita que la acción es objeto de una representación. Se da por supuesto que el actor sabe lo que hace y que, por tanto, puede cuestionarse los móviles, las modalidades y los efectos de su acción.

¿En qué se convierte la reflexión cuando su objeto desaparece, cuando su propia acción escapa al control del actor? No es porque esté bajo efectos hipnóticos o en un estado de inconsciencia. Tampoco es porque no tenga la menor idea de lo que hace. Es porque no sabe exactamente cómo lo hace y, en el día a día, lo hace y no se somete a razones imperativas para concienciarse de ello.

Desde el punto de vista histórico, el paradigma reflexivo se remonta a los oficios técnicos o científicos. Ahora bien, cuando un ingeniero calcula, cuando un arquitecto diseña los planos, cuando un médico prescribe un tratamiento, el carácter eminentemente racional de los *procedimientos* enmascara el carácter parcialmente inconsciente de la *actividad*. La dimensión reflexiva no le confiere forzosamente la cualidad de sensible, puesto que se centra en primera instancia en los distanciamientos deliberados del procedimiento, basados en la experiencia y en una especie de intuición (Petitmengin, 2001). En realidad, si intentamos analizar, por ejemplo, con el enfoque de Vermersch, lo que entendemos por el «sexto sentido», *know how, insight, vista, Gestalt* y otras formas de designar a un pensamiento que no se ciña a las reglas del arte, probablemente encontraremos el pensamiento prerreflexionado y el inconsciente práctico.

Cabe la posibilidad de que la insistencia en el componente reflexivo, asociada a la lucidez y al pensamiento consciente, haya impedido a Schön y a sus congéneres reconocer abiertamente que toda acción compleja aunque, en apariencia, sea fundamentalmente lógica o técnica, únicamente es posible a base de funcionamientos inconscientes. En los oficios de lo humano, los profesionales no rechazan radicalmente esta idea, pero quizás sea por una razón poco acertada: la dimensión intersubjetiva evoca los meca-

4. Este capítulo se basa en los aspectos esenciales de un artículo aparecido en *Recherche et Formation*, con el mismo título (Perrenoud, 2001*d*).

nismos de negación y de rechazo y, por lo tanto, el inconsciente freudiano. Es decir que, se trata del *inconsciente práctico*, el que han acotado durante varios años los trabajos sobre la acción prerreflexionada basados en la entrevista de explicitación (Vermersch, 1994; Vermersch y Maurel, 1997) y los trabajos de ergonomía, psicología y sociología del trabajo dirigidos a un análisis preciso de la actividad (Clot, 1995, 1999; Guillevic, 1991; de Montmollin, 1996; Jobert, 1998, 1999; de Terssac, 1992, 1996). Inevitablemente, suscribimos la teoría piagetiana del inconsciente práctico y los *esquemas* (Piaget, 1973, 1974; Vergnaud, 1990, 1994, 1995, 1996) y su correspondiente sociológica, la teoría del *habitus*, vinculada a la obra de Bourdien (1972, 1980), recientemente reanudada por Lahire (1998, 1999) y Kaufmann (2001), o incluso ampliada por filósofos (Bouveresse, 1996; Taylor, 1996).

Igualmente, se vislumbra una confluencia con los trabajos sobre la transferencia y las competencias, que hacen hincapié en los procesos de *movilización* de recursos cognitivos que permanecen mucho tiempo en el inconsciente, si no en su existencia, por lo menos en su funcionamiento. Esta «extraña alquimia», de la que habla Le Boterf (1994), no es otra cosa que el funcionamiento del *habitus* que, enfrentado a una situación, lleva a cabo una serie de operaciones mentales que garantizará la identificación de los recursos pertinentes, su transposición eventual y su movilización orquestada para producir una acción adecuada. La alquimia es extraña porque la «gramática generativa de las prácticas» no es una gramática formalizada (Perrenoud, 2000*a*).

La conjugación entre estas distintas corrientes permitirá plantear y, probablemente, empezar a resolver la cuestión que aquí nos ocupa: ¿cómo se puede articular el paradigma reflexivo y el reconocimiento de un inconsciente práctico? El problema se plantea desde un punto de vista teórico (Perrenoud, 1976, 1987, 1994*a*, 1996*c*, 1999*b*) igual que en el marco de formación de los enseñantes (Faingold, 1993, 1996; Perrenoud, 1994*a*, 1996*e*).

¿Acaso podemos reflexionar sobre nuestro propio *habitus*? ¿Qué precio tendremos que pagar por la labor de concienciación? Y, ¿adónde nos llevará esta reflexión? ¿Acaso da rienda suelta a los esquemas o se limita a alimentar situaciones de sorpresa, de vergüenza y de malestar?

La ilusión de la improvisación y la lucidez

Toda reflexión sobre la acción propia o de los demás lleva consigo una reflexión sobre el habitus que la sustenta, sin que el concepto, y todavía menos la palabra, se utilicen de forma general. Todos sabemos que se ponen en juego facultades estables, que designarán el carácter, los valores, las actitudes, la personalidad y la identidad. De ahí a aceptar que lo que sostiene su acción se le escapa en parte, dista sólo un paso que normalmente nadie franquea de buen grado.

Nuestra cultura individualista favorece lo que Bourdieu ha denominado «la ilusión de la improvisación». Cada uno se imagina que «inventa» sus actos, sin percibir la *trama* constante de sus decisiones conscientes y todavía más, sus reacciones en casos de urgencia o rutinarios. Resulta difícil medir el carácter repetitivo de las propias acciones y reacciones, y todavía resulta más difícil percibir de forma reiterada los efectos negativos de no hacer caso, asustar o ridiculizar a tal alumno o alumna, de formular consignas, de impedir que los aprendices reflexionen por sí mismos anticipando sus preguntas, etc.

Todo el muudo se resiste a la idea de que se mueve por habitus *sin tener conciencia de ello* y, todavía más, sin llegar a identificar los esquemas en juego. Nuestro deseo de control nos lleva a sobrestimar la parte consciente y racional en nuestros móviles y nuestros actos. Si bien es cierto que, a veces, admitiremos que es más eficaz o expeditivo actuar sin demasiada reflexión y dejar que se desaten los «automatismos». Pero nos gustaría creer que se trata de una renuncia deliberada, que podríamos recuperar el control con la condición de quererlo así.

Sin embargo, nada de esto es cierto. La concienciación choca enseguida con la opacidad de la propia acción y, todavía más, con los esquemas que la sostienen. Exige una labor intelectual y solamente es posible con la condición de invertir tiempo en ésta y de adoptar un método y los medios apropiados (vídeo, escritura o entrevista de explicitación, por ejemplo). Este intento puede fracasar porque, a menudo, debe enfrentarse a los potentes mecanismos de negación y defensa.

En la reflexión sobre la acción, poner en entredicho la parte de nosotros que conocemos y asumimos no resulta una tarea fácil. Todavía es más difícil e incómodo ampliar la reflexión a la parte de pensamiento prerreflexionado o inconsciente de nuestra acción. Nadie desconoce que lo que *hace* es, en última instancia, la expresión de lo que *es*. Nadie está totalmente ciego a la importancia que revestiría poder acceder a la gramática generativa de sus prácticas menos reflexionadas. Sin embargo, incluso el practicante más lúcido prefiere cuestionarse sus saberes, su ideología y sus intenciones, más que sus esquemas inconscientes.

Nuestra vida está hecha de repeticiones parciales. Las situaciones no varían hasta el punto de obligarnos, cada día, a inventar respuestas nuevas. La acción suele ser una repetición, con variaciones menores, de una conducta que ya se ha adoptado en una situación similar. La repetición, aunque sea menos apasionante que la invención permanente de la vida, está en el centro del trabajo y de toda práctica, pese a que las microvariaciones exigen microajustes de los esquemas.

Si una postura y una práctica reflexivas tienen como objetivo regular la acción, no existe ninguna razón para que se detengan en el umbral de la parte menos consciente del *habitus*. Queda por saber si

una concienciación junto con una reflexión puede dar rienda suelta a esta parte de uno mismo.

Aprender de la experiencia

El ser humano es capaz a la vez de improvisar ante situaciones insólitas y de aprender de la experiencia (Dubet, 1994) para actuar de forma más eficaz cuando se presenten situaciones similares. Este aprendizaje resulta, en su forma más trivial, de una forma de *entrenamiento*: la reacción será tanto más rápida, más segura y más eficaz cuanto que el actor evite repetir los errores y las dudas desde las primeras ocasiones. Este entrenamiento puede ser involuntario, limitarse a un ajuste progresivo, mediante pruebas y errores; puede, en el otro extremo, pasar por un trabajo reflexivo intencionado e intensivo, permitido para que, la próxima vez, el practicante esté mejor «preparado», puesto que, entretanto, se habrá *ejercitado por anticipación*, del mismo modo que un piloto de rallys o un esquiador recorren mentalmente la ruta o la pista antes de la salida. Entonces, «trabajar el gesto» insiste en afinar, diferenciar o coordinar mejor los esquemas perceptivos y motores cuyo gesto constituye la aplicación.

En cuanto nos interesamos por una práctica en la que «decir significa hacer», en la que el alcance de los *gestos* es, ante todo, simbólico, parece inútil aumentar hasta el infinito la perfección de los gestos, en el *sentido* estricto de la palabra. Su eficacia depende del sentido que los demás le otorguen. En realidad, la claridad, la seguridad, la precisión, la elegancia de los gestos del enseñante no son, más que su voz, su postura o su vestimenta, ajenos a su presencia en clase, y a la forma de establecer la relación pedagógica. Pero las «gesticulaciones» del pedagogo no agotan su práctica.

¿Podemos extender el razonamiento a las acciones que no podríamos reducir a los movimientos bien controlados y coordinados? Si el concepto de *gesto profesional*, central en algunos enfoques de la formación de los enseñantes, es una metáfora perfectamente admisible, es justamente gracias a la unidad de lo que sostiene la acción humana: esquemas que no cambian de forma radical de naturaleza, de modo de génesis y de modo de conservación según si se trata de una acción visible o de una conducta más compleja, simbólica o en parte inaccesible por la observación directa.

Por otra parte, cuanto más nos alejemos de las situaciones estereotipadas, más ridícula parecerá la repetición obsesiva del gesto, ya sea físico o simbólico. La práctica pedagógica es una intervención singular, en una situación compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica. Indudablemente, hallamos puntos comunes pero nunca los suficientes para que sea pertinente perfeccionar los automatismos, excepto en cuanto a pequeños detalles como, por ejemplo, el uso de una pizarra negra o de

un retroproyector. En el ámbito de la acción simbólica, el enseñante deberá adaptarse a situaciones parcialmente nuevas, aunque siempre presenten algunas analogías y, por tanto, ofrezcan la posibilidad de volver a utilizar o transponer elementos de respuesta creados con anterioridad.

Seguramente, la paradoja radica en que, para adaptar la acción a lo que tiene de *singular* la situación, es importante concienciarse de lo que tiene de *trivial*. En realidad, esta familiaridad, es lo que pone en marcha los esquemas creados y disuade al actor de plantearse preguntas y deliberar.

Podríamos decir que la práctica reflexiva, no contenta con chocar con la opacidad de nuestro *habitus*, se empobrece por la rapidez y la eficacia con las que resolvemos las situaciones cotidianas.

Sin lugar a dudas, aprender de la experiencia consiste en servirse de momentos excepcionales para comprender lo que somos y lo que valemos. Pero también supone distanciarse de los esquemas, del listo-para-pensar, del listo-para-reaccionar que evita, en un período de tiempo normal, plantearse demasiadas preguntas antes de actuar.

Este ahorro de energía y de duda es considerable, pero puede retener al practicante en una experiencia que no le enseña nada, que no se ha elaborado, cuestionado ni expresado con palabras. No hay práctica reflexiva completa sin diálogo con su inconsciente práctico, es decir, sin concienciación.

Pasar de una reflexión sobre la acción a un trabajo sobre la parte menos consciente de su propio *habitus* no es en absoluto fácil. Un practicante reflexivo puede encerrarse en una visión muy racionalista de la acción o, si posee uua cultura psicoanalítica, atenerse a un inconsciente freudiano y considerar que no se aplica más que en situaciones con fuertes componentes relacionales y emocionales. Incluso si el practicante acepta que está hecho de mil rutinas que, sin ser rechazadas, funcionan en parte por su inconsciente, no le resulta fácil concienciarse de ello.

Por lo tanto, resulta de sumo interés explorar las relaciones entre la reflexión sobre la acción y el trabajo sobre el *habitus*.

Detrás de la práctica... el *habitus*

La reflexión *en* la acción (Schõn, 1994, 1996) puede contribuir a modificar el proceso en curso. La reflexión *sobre* la acción se desarrolla más bien en el período posterior, inmediato o más tardío. Mediante el pensamiento hace referencia a una acción cumplida. ¿Qué puede hacer de ella?

La acción es, por naturaleza, fugitiva, nace, se desarrolla y concluye. Sólo quedan restos, unos en la memoria del actor, otros en su entorno, incluido el pensamiento de sus compañeros o adversarios del momento. Poco importa que todo suceda en una fracción de segundo o en varias semanas: una vez concluida, la acción pertenece al pasado, únicamente po-

demos *reconstituirla*, a la luz de los testimonios que aportan las personas, los escritos y los restos materiales, igual que un juez de instrucción se traslada al lugar del crimen, o un historiador o un periodista reconstruyen los hechos a partir de testimonios e indicios.

Siempre hay un desfase entre la acción y su representación posterior, parcial y fragmentaria, producto de una reconstrucción que nunca es definitiva. Una experiencia nueva, una prueba nueva, un conocimiento nuevo o un contexto nuevo pueden esclarecer con efectos retroactivos una acción pasada, cambiar su sentido o colocarla en otra perspectiva. Su representación se puede enriquecer en función de una labor voluntaria de investigación, análisis, reconstrucción, o de forma más inconsciente, en consonancia con el proceso de racionalización y de esquematización característicos de nuestra memoria. La representación de la acción se empobrece según el olvido o el rechazo, que borran y desvanecen las huellas y los recuerdos. Además, una acción localizada, a menudo se basa en un conjunto de acciones parecidas y pierde sus características singulares.

Si la memoria de la acción puede evolucionar, su «realidad objetiva», por el contrario, queda fijada para siempre. Éste es el motivo por el cual nadie puede, en sentido estricto, retomar una acción, igual que un escultor, un pintor, un músico o un autor «reanudan» una obra en gestación, hasta que se cansan o quedan satisfechos. Lo que se haga al día siguiente constituirá una acción *nueva*.

Lo que sostiene la acción

Trabajar sobre la propia práctica es, en realidad, trabajar sobre un conjunto de acciones comparables y sobre lo que las sustenta y les asegura cierta invariabilidad. Significa, igual que el bailarín, el atleta, el comediante o el amante, prepararse para hacerlo mejor o de otra forma «la próxima vez», y significa, al mismo tiempo, acordarse e intentar anticipar, reflexionar sobre la acción que ha de llegar en función de la acción terminada.

Un artesano, un artista o un deportista dicen que trabajan cada uno sus gestos, así como con su coordinación. Este trabajo sobre la perfección del gesto, mil veces repetido, podría hacer pensar que se «esculpe» directamente la acción. En realidad, se trabaja lo siguiente:

- Saberes procedimentales (técnicas, métodos).
- Actitudes y los rasgos de la personalidad (deseo de superarse, autocontrol, motivación, desapego o implicación).
- Diferentes componentes de la condición física y mental (fuerza y tono muscular, respiración, agudeza perceptiva, relajación, concentración).
- *Esquemas de acción incorporados*, que fundamentan las dimensiones estructurales de la acción, ya sea «concreta» (perceptiva, motriz), simbólica (actos de palabra) o puramente cognitiva (operaciones mentales).

Entre estas disposiciones relativamente estables, nos detendremos en la última categoría, utilizando la noción de *habitus* para designar el conjunto de esquemas de los que dispone un individuo en un momento determinado de su vida.

Bourdieu (1972, 1980), siguiendo a Aristóteles y a Santo Tomás (Héran, 1987; Rist, 1984), define el *habitus* como la «gramática generativa» de las prácticas de un actor, dicho de otro modo, un:

> *[...] sistema de disposiciones duraderas y que se pueden transponer que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una* matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, *y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo.* (Bourdieu, 1972, pp. 178-179)

Vergnaud llama *esquema* a «la organización invariable de la conducta para un tipo de situación concreta» (1990, p. 136). Lo que está muy cerca de la clásica definición piagetiana:

> *Llamaremos esquemas de acción a lo que, en una acción, se puede transponer, generalizar o diferenciar de una situación a la siguiente, es decir, lo que tiene en común con las diferentes repeticiones o aplicaciones de la misma acción.* (Piaget, 1973, p. 23-24)

La noción de *habitus* subraya la integración de los esquemas en un sistema y en una «gramática generativa» de nuestros pensamientos y nuestros actos. Puesto que el *habitus* es un conjunto de *disposiciones interiorizadas*, captamos exclusivamente sus manifestaciones, a través de los actos y de las formas de ser en el mundo. Un observador es el único que puede inferir la existencia de los esquemas, a partir de la relativa estabilidad de las conductas de un individuo en situaciones similares. Asimismo, tras constatar en numerosas ocasiones que un enseñante duda en el momento de sancionar a sus alumnos y alumnas rebeldes y aplaza al máximo cualquier acto de represión, el observador llega a la conclusión de que existe una *estructura estable* (esquema o configuración de esquemas y actitudes) que permite prever con bastante precisión la conducta del individuo en una situación del mismo estilo.

Hay que destacar que un esquema en sí mismo no constituye un conocimiento, en el sentido de una representación de lo real. Vergnaud lo considera como un «conocimiento-en-acto», y afirma de este modo, paradójicamente, que no se trata de un conocimiento, en el sentido corriente de la palabra. Se trata de la estructura oculta de la acción, su valor permanente, cuya forma de conservación es bastante misteriosa, una forma de memoria diferente de la memoria de evocación, una «memoria del cuerpo» o, de hecho, un conjunto de huellas en el sistema nervioso central y el cerebro que funciona sin que el individuo tenga que «recordarlo». Esto explica el hecho de que muchos de nuestros esquemas de pensamiento y de acción escapen a nuestra conciencia.

El inconsciente práctico

El *habitus* procede por una parte de un inconsciente que Piaget (1964) ha calificado de *práctico*. Según Vermersch:

> *Uno de los puntos importantes que debe subrayarse consiste en que este enfoque, en términos de concienciación, define un inconsciente especial que no precisa, para ser concebido, de la hipótesis del rechazo propia de la propuesta freudiana. Este inconsciente o, de forma más descriptiva, este no consciente se define por el hecho de que corresponde a los conocimientos prerreflexionados, es decir, a los conocimientos que el individuo ya posee de forma no conceptualizada, no simbolizada y, por lo tanto, anterior a la transformación que caracteriza la concienciación.*
>
> *En este sentido, la teoría de la concienciación de Piaget es, al mismo tiempo, una teoría del no consciente cognitivo normal.*
>
> *Lo que es esencial es que hayamos definido así una categoría de no consciente que se puede hacer consciente. Es decir, mediante la que sabemos cómo llegar a la conciencia, mediante una conducta especial que constituye un verdadero trabajo cognitivo (y no una terapia).*
>
> (Vermersch, 1994, pp. 76-77)

¿Acaso hay dos inconscientes? Uno sería accesible para la concienciación a base de una labor paciente, pero que no amenazaría al individuo. El otro, del que trata el psicoanálisis, sería de acceso mucho más difícil, puesto que el individuo que, no obstante, sufre y elige de forma voluntaria la terapia, invierte al mismo tiempo toda su energía para *no saber*.

Nos parece más útil sostener que el habitus es *único*, pero que la concienciación de uno u otro esquema o conjunto de esquemas supone una labor mental que se distingue según la naturaleza de la acción, por una parte, y los envites de la concienciación, por la otra.

Podemos imaginar:

- En uno de los polos del ámbito profesional, los esquemas cuya resistencia a la concienciación obedece únicamente a la opacidad «funcional» de la práctica y a la dificultad de la explicitación, de la expresión con palabras.
- En el polo opuesto, los esquemas –de agresión, seducción, culpabilización y angustia–, cuya concienciación se topa con los mecanismos activos de rechazo, con el presentimiento de que podrían desencadenar cambios irreversibles y sorprendentes. Incluso en este caso, subsiste una dimensión cognitiva:

> *Lo que hace difícil el acceso a estos contenidos inconscientes neuróticos es a lo que conducen. Lo que, por otra parte, no impide que el inconsciente del neurótico también tenga que recorrer el camino cognitivo de una elaboración conceptual, por lo que ambos terminan por ser necesarios.*
>
> (Vermersch, 1994, p. 85)

Entre estos extremos, situaremos el conjunto de los esquemas cuya concienciación, sin quebrantar los fundamentos de la identidad y la personalidad, podría hacer vacilar un instante la imagen de uno mismo, herir el amor propio o alterar la comodidad moral del individuo. Cuando éste se conciencia de un esquema de acción que le permite excluir o humillar constantemente a los demás sin asumir la responsabilidad, el actor implicado no se siente muy orgulloso de sí mismo. Incluso un esquema aparentemente inocente que, por ejemplo, sostiene un error repetitivo de cálculo o de anticipación, puede ocasionar un momento de incomodidad en cuanto se hace consciente.

Quizás sería preciso distinguir entre la resistencia a la concienciación de un simple esquema de pensamiento o de acción, de la resistencia a la concienciación del *sistema* de pensamiento o de acción en el que se ensambla este esquema y, sobre todo, de la economía psíquica y de los móviles de los que es testigo, así como las experiencias inaceptables o molestas a las que remite su génesis, ya sea en la primera infancia (enfoques psicoanalíticos clásicos) o en las condiciones de vida actuales (enfoques sistémicos de la escuela de Palo Alto, por ejemplo). Tener en cuenta el sistema del que participa un esquema seguramente sería pertinente incluso en los ámbitos en que las apuestas «psicodinámicas» están menos vigentes. Por ejemplo, seguro que determinados esquemas que generan errores crean sistema y, por tanto, desafían una intervención didáctica puntual. Es su coherencia lo que asegura su estabilidad y el deseo de preservar lo que constituye la resistencia a la concienciación.

Otra complejidad: la misma acción a menudo procede a la vez de la conciencia y del inconsciente, ya sea puramente cognitivo o no:

- Los esquemas inconscientes funcionan en numerosas ocasiones, por lo menos en el estado de vigilia, según informaciones y representaciones plenamente conscientes; nuestras visiones del futuro, nuestros recuerdos, nuestras intenciones, nuestros saberes explícitos y nuestras hipótesis son los modos de operar o los productos de los esquemas mentales de los que no tenemos conciencia, aunque *produzcan* «estados de conciencia».
- La conciencia no es un estado simple, estable, irreversible; no dejamos de entrever y olvidar algunos de nuestros funcionamientos, o de captar sus aspectos y momentos, sin percibir claramente el todo; lo que ayer era inconsciente puede ser consciente hoy, y a la inversa.
- El grado de concienciación varía; cuando trabaja sobre lo «preconsciente» o lo «prerreflexionado», Vermersch (1994) da prioridad a las acciones cuyo esquema «aflora» en la conciencia del individuo; los psicoterapeutas intentan facilitar el paso a la plena

conciencia de funcionamientos profundamente arraigados e inhibidos; la ergonomía se dirige hacia un inconsciente no rechazado, pero difícil de acceder mediante la introspección.

Por consiguiente, no hay un ámbito en el que la práctica reflexiva remita pura y simplemente a informaciones, representaciones, saberes y técnicas explícitas, y otro en el que prevalga el no consciente. La *combinación* es permanente. Las operaciones mentales conducen a los estados de conciencia, pero ellas mismas los producen y los hacen evolucionar, en gran medida, poniendo en juego esquemas *inconscientes*. Ninguna acción material se desarrolla sin recurrir a regulaciones precisas que provienen del inconsciente práctico.

En definitiva, una práctica reflexiva que se extienda al *habitus* se enfrenta a una terrible complejidad.

La concienciación y sus motores

El individuo no accede directamente a los esquemas en sí, sino que se construye una *representación* de ellos que pasa por una *labor* de concienciación.

La cuestión fundamental radica en saber si la concienciación consiste en un epifenómeno o si, en determinadas condiciones, permite al individuo controlar su propio *habitus*. Podríamos llamar *schéma* al resultado de la labor de concienciación de un esquema (Perrenoud, 1976). Por supuesto, el concepto de *schéma* no admite ninguna definición estable. Algunos autores hablan indistintamente de esquema y de *schéma*. Otros hablan de un esquema de acción como de una planificación, un guión o una secuencia *inconsciente* (Raynal y Rieunier, 1997). Alterar el significado de vocablos de la vida cotidiana (planificación, guión, *schéma* o secuencia) que evocan una planificación consciente de la acción, para designar los procesos que pueden ser inconscientes, me parece una importante fuente de confusión (las nociones de *habitus* o de *esquema* evitan esta imperfección).

Me parece más claro conservar el sentido común de estos conceptos, vinculado a la intencionalidad de la acción. Con esta mentalidad, definiría un *esquema* como una representación simplificada de lo real, tanto de una acción como de una serie de acciones. Cuando un *schéma* de acción se elabora mediante la concienciación de la estructura invariable de una acción, y por tanto, del esquema que la fundamenta, no suprime de forma inmediata el esquema, que puede seguir funcionando en la práctica, y no lo sustituye forzosamente en el control de la acción.

Sin embargo, una elaboración reflexiva y metacognitiva únicamente tiene sentido si proporciona al actor un cierto control de su inconsciente práctico. ¿De qué sirve saber cómo funcionamos si no logramos cambiar?

La esperanza de controlar el inconsciente práctico es el motor principal de la concienciación. Si esta esperanza se frustra, el actor no tiene ningún motivo para continuar.

Éste es el motivo por el que es importante identificar las condiciones de la concienciación y sus posibilidades de proporcionar cierto control del cambio. Parece que la concienciación puede producirse en función de:

- El modo de génesis de los esquemas.
- Lo que está en juego al expresarlo con palabras.

Los procedimientos incorporados resisten menos que los esquemas construidos en función de la experiencia.

Los procedimientos incorporados

Determinados esquemas se desarrollan en consonancia con la práctica regular de un procedimiento o, de forma más general, de la adopción de un *habitus social* (Kaufmann, 2001). Un procedimiento o una costumbre pueden guiar una acción precisa y adecuada, pero ésta únicamente será eficaz, rápida y segura después de un entrenamiento que, en cierto modo, *transforme el conocimiento procedimental en esquema.*

La incorporación y la rutinización de un procedimiento evitan de forma progresiva el hecho de recordarlo. La regla no vuelve a la memoria hasta que se debe hacer frente a un incidente crítico que hace fracasar el esquema, a una divergencia de puntos de vista o a una simple sorpresa, por ejemplo, en cuanto uua tercera persona exclama: «Ah, tú lo haces así. Yo no.» Del mismo modo, cuando un esquema surge de la rutinización progresiva de un procedimiento, el trabajo reflexivo puede desencadenar su recuerdo.

Este recuerdo parece facilitar la concienciación, pero también puede impedir una percepción lúcida del esquema. En realidad, incluso si es el origen de un procedimiento, un esquema «vive su vida», en función de la experiencia.

Se diferencia, se enriquece, se hace más complejo o, por el contrario, se debilita, se degrada, se envilece en función de las exigencias de la acción. Se aleja del procedimiento inicial, sin que dicho alejamiento sea consciente. Por ello, el esquema actual no se capta de verdad, mediante la reconstitución del procedimiento inicial.

Los esquemas construidos según la experiencia

Según la experiencia, se construyen otros esquemas, sin que nunca hayan sido la traducción de un procedimiento explícito. Entonces, propiamente hablando, el individuo no sabe cómo lo hace.

Puede vivir con este «misterio» porque, en gran medida, estos esquemas se introducen en una acción consciente y racional que garantiza el éxito en el inconsciente del actor:

> *Decir que un operador de control de una central nuclear o que un informático ponen en marcha acciones* no consciente, no conceptualizado *parece un absurdo. Pero esta objeción confundiría los saberes teóricos que fundamentan la acción, los saberes procedimentales sistematizados y formalizados que necesariamente se conceptualizan (o en todos los casos lo han hecho en el momento de su adquisición), con lo que Malglaive (1990) llama los saberes de utilización que se han construido a partir de la acción, en la acción y que no se han formalizado o lo han hecho poco.*
>
> *Dicho de otro modo, en toda acción, incluso la más abstracta, la más conceptualizada a partir de los conocimientos y los objetivos que se supone que controla, hay una parte de conocimientos, de pensamiento privado, que no está formalizada ni se ha hecho consciente.* (Vermersch, 1994, pp. 72-75)

El grado de experiencia depende de esta parte poco formalizada, que es variable de un actor al otro, mientras que todo el mundo tiene acceso a los mismos procedimientos. Así que, no basta con reafirmar o volver a explicar las reglas, puesto que el problema se sitúa a uno y otro lado de las reglas. Lo cual nos lleva a la concepción de competencia desarrollada en ergonomía, entendida como «dominio del desfase entre el trabajo prescrito y lo que realmente debe hacerse para asegurar el resultado» (Jobert, 1998, 1999).

En otras obras, hemos hecho la distinción (Perrenoud, 1996*e*) entre diversas modalidades según las que se combinan esquemas sumamente o totalmente inconscientes con la acción racional o la reemplazan:

- La identificación del *momento oportuno* de aplicar los saberes o los principios no está totalmente guiada por estos saberes y principios; dicha identificación, esencial en todas las tareas complejas, incluido el ámbito tecnológico, proviene de esquemas que no son totalmente codificables en forma de conocimientos llamados «condicionales»; proviene de lo que a veces llamamos intuición, «impresión visual», «sexto sentido» o «sentido clínico» del practicante.
- La parte menos consciente del habitus interviene en la *microrregulación* de toda acción racional, de toda conducción del proyecto, en la medida en que ninguna teoría permite prever cada detalle de la situación y deja una parte a la apreciación del actor.
- En la gestión de la *urgencia*, incluso cuando disponemos de una teoría y de un método que podrían guiar la acción en circunstancias más tranquilas, el tiempo y la presión obligan a recurrir a esquemas que movilizan de forma superficial el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor.

Por tanto, sería una falacia representar el actor ordinario como la coexistencia de Dr. Jekyll y Mr. Hide. El inconsciente práctico no es una faceta oculta de nuestra existencia, se aloja en gran medida en los recovecos de nuestras acciones conscientes. Salvo en un estado de inconsciencia, siempre sabemos lo que hacemos y por qué. Igual que Dios, por lo que se dice, el inconsciente práctico está en los detalles. Cuando una enseñante exige que cada alumno le diga adiós con un apretón de manos y mirándole a los ojos, sabe lo que hace y cree saber por qué. Lo que ella desconoce, es cómo transforma insidiosamente este ritual en inquisición o en dominación y la satisfacción que halla en imponerse e imponer cada día lo que muchos considerarían un castigo.

El fracaso como motor de la concienciación

De hecho, al practicante no le importa no saber exactamente cómo actúa, siempre y cuando consiga su objetivo:

> *En psicología de la cognición ha sido probablemente Piaget, después de Claparède, el que ha estudiado de forma más sistemática el desfase que existía entre el éxito práctico y la comprensión de lo que provocaba el éxito de dicha acción, más tardía desde el punto de vista genético. Este desfase refleja claramente que se puede tener éxito sin conceptualización.* (Vermersch, 1994, p. 76)

Vermersch nos recuerda una vez más, apoyándose en Piaget, lo siguiente:

> *La concienciación solamente se desencadena bajo la presión de los fracasos y los obstáculos con que tropieza el individuo cuando desea lograr los objetivos que lo motivan. La causa de la conducta de concienciación es esencialmente extrínseca al individuo. Si, en su confrontación con el entorno, no se encontrara con obstáculos que pudiera superar, la máquina cognitiva estaría estropeada.* (Vermersch, 1994, pp. 84-85)

Desde el fracaso total de la acción hasta su éxito aproximado, la concienciación viene impulsada por un deseo de mayor control. El saltador de pértiga a punto de lograr el récord mundial, cuando se esfuerza desesperadamente por ganar un centímetro, no es muy distinto del que intenta conseguir un resultado mínimo. Ambos tienen los mismos motivos para concienciarse de su forma de saltar: hacerlo mejor.

Por lo tanto, el trabajo sobre el *habitus* es, casi siempre, un trabajo originado por la diferencia entre lo que hace el autor y lo que le gustaría hacer, independientemente de si se siente totalmente fracasado o simplemente alejado de sus ambiciones.

Cuando el objetivo es fácil, valorizado, imposible de abandonar, y cuando el fracaso se hace patente y no se puede imputar a la fatalidad

o a los demás, el proceso de concienciación se pone en marcha. Desgraciadamente, no siempre es fácil medir los resultados en un «oficio imposible», y todavía menos hallar la distancia justa entre la autosatisfacción beata y la autodenigración destructora. Además, un enseñante enlaza un número impresionante de pequeñas decisiones. Más que al saltador de pértiga obsesionado por uu resultado único, debe enfrentarse a multitud de retos grandes y pequeños, sin saber siempre lo que resulta de su acción, ya sea porque sólo hace efecto a medio plazo, o porque la evaluación se ve obstaculizada por el curso de los acontecimientos.

Por consiguiente, el enseñante no está en la misma situación que el atleta que paga el precio de la concienciación porque su progresión y sus medallas dependen de ello. En un oficio de lo humano, cada uno se ocupa de varios usuarios y persigue numerosos objetivos, sin tener criterios seguros para saber si se consiguen. Cuando no lo hacen, el practicante puede refugiarse en mil excusas: la falta de tiempo, de medios, de apoyo de la jerarquía, de cooperación de los colegas o de los usuarios. Con todo lo serio que pueda ser, un enseñante puede vivir en cierta confusión y no siempre tendrá la euergía y la fuerza deseadas para «salir adelante» (Fernagu Oudet, 1999).

Las resistencias a la concienciación

Solamente los filósofos valoran incondicionalmente la lucidez. Los seres humanos normales combinan la voluntad de saber y la de no saber.

La concienciación presenta riesgos. El más fácil consiste en una especie de desorganización de la acción. Lo que era simple con el «piloto automático» puede hacerse más difícil cuando hay que hacerlo a conciencia. Un colega interesado por la explicitación cuenta, por ejemplo, que un día, en un restaurante, fascinado por una camarera capaz de acordarse de multitud de pedidos sin tomar nota y de llevar a cada comensal exactamente lo que había solicitado, le preguntó: «¿Cómo se lo hace?». Y ella le respondió: «Pues... no lo sé». Unos minutos más tarde, tomando la nota de otra mesa, había perdido su maestría... La historia no dice si la recuperó al día siguiente o si se sintió definitivamente inquietada por una cuestión aparentemente inocente. De esta anécdota, podemos sacar la conclusión de que no es necesario remitirnos a la infancia y a Freud para desestabilizar a un practicante, e incluso para sumirlo en una crisis.

El riesgo inherente a la concienciación de un esquema aislado o de un aspecto del *habitus* no está únicamente ligado al *trabajo* de explicitación, a la carga cognitiva que lo acompaña y a la pérdida de una forma de inocencia cognitiva. El riesgo también afecta al impacto de los descubrimientos sobre uno mismo que puede suscitar todo ejercicio de lucidez. Es normal experimentar una ambivalencia. El «conócete a ti mismo» no es la aspiración de todos.

Por tanto, nada asegura que el desajuste entre el éxito pretendido y la acción efectiva sea un motor suficiente de la concienciación. Sobre todo, es cierto en el caso de un oficio que, como el deporte o determinadas artes, no se vertebra únicamente en la superación de uno mismo y en el rendimiento. En un oficio uno debe perseverar, ya sea en un año bueno o malo, y poder seguir trabajando y mirándose en el espejo.

El coste de la concienciación aumenta en los oficios de lo humano, puesto que no se trata únicamente de falta de habilidad, rapidez, vista o coordinación de los movimientos, sino que también de poder, crueldad, tolerancia, paciencia, preocupación por uno mismo y los demás, relación con el saber y un montón de cosas más cuya concienciación no dejará a nadie indemne, incluso si ello no procede del psicoanálisis. Por otra parte, esta última terapia no se escoge más que para responder a un *sufrimiento*. No basta con el deseo de producir mejores resultados.

Éste es el motivo por el que es importante que una *postura reflexiva* tome el relevo cuando la resistencia de la realidad no basta para provocar la concienciación y equilibrar el coste y los riesgos. Esta postura supone probablemente una intensa necesidad de cumplir con su «misión» y un nivel elevado de exigencia hacia uno mismo y, por tanto, la voluntad de comprender y superar lo que impide tener éxito, incluso cuando nadie puede reprocharnos nada.

La noción de *conciencia profesional* adquiere en este punto un sentido nuevo: también pasa por un esfuerzo constante de concienciación de la forma en que afrontamos los obstáculos, tanto tiempo como quede y que pensemos poder hacerlo mejor comprendiendo mejor cómo se hace y transformando en consecuencia las prácticas.

Pero la concienciación y el trabajo sobre el habitus también suponen sin duda una relación especial con la vida, el gusto por el juego o por el riesgo, una forma de identidad y de búsqueda de uno mismo...

De la concienciación al cambio

¿Por qué asumimos el trabajo y los riesgos, aunque sean pocos, de toda concienciación? ¿Por juego, por curiosidad, por narcisismo, por exigencia de lucidez...? A veces. Pero sobre todo para ejercer control sobre el propio habitus, disciplinarlo, reforzarlo, transformarlo, por ejemplo, para ser menos impulsivo, menos agresivo, menos inhábil, menos desconfiado, menos egocéntrico, más imaginativo, más audaz, más reflexivo, estar más distanciado, menos angustiado, etc.

Si no podemos cambiar nada de nuestra forma de ser y de hacer, ¿por qué deberíamos molestarnos en reflexionar? ¿Por qué deberíamos poner al desnudo mecanismos inconscientes que a partir de entonces tendremos que asumir si esta lucidez desemboca en la impotencia?

El deseo de cambiar nace de la decepción, del descontento de lo que hacemos. Lo que una persona quiere hacer evolucionar, es en primer lugar su *práctica*, entendida como la repetición de actos similares en circunstancias análogas. Cuando la repetición persiste a pesar de sus buenas resoluciones y de su intento de controlarse, dominarse y disciplinarse, termina por decirse que está impulsada por un esquema o varios esquemas de pensamiento y de acción que escapan a su conciencia y a su voluntad más de lo que desearía.

Es entonces, pero solamente entonces, cuando se hace necesario llevar a cabo un trabajo sobre el *habitus*, independientemente de que lo llamemos forma de ser, costumbre, rutina, automatismo, conducta neurótica, obligación, carácter, personalidad, e incluso «reflejo».

Los desafíos del cambio son múltiples, desde el éxito de la acción más técnica hasta la relación con el mundo. Puede ocurrir que pasemos de forma insensible de uno a otro.

De la rutinización de un procedimiento...

El sentido de un trabajo sobre el habitus no parece de entrada necesario cuando la acción se declara racional y se afirma como la aplicación de saberes y de principios explícitos. En este caso, la regulación racional puede parecer no exigir ninguna concienciación de los esquemas del practicante, en todo caso, un *nuevo examen crítico* de la teoría o del método, dicho de otro modo, de los conocimientos procedimentales que se supone fundamentan su acción. El actor se une a un nuevo procedimiento, más prometedor, que en ocasiones le ha sido propuesto como tal o que deduce en otros ejemplos de nuevos conocimientos teóricos.

Quedará incorporarlo y transformarlo en un esquema eficaz. Al mismo tiempo, será necesario desactivar los esquemas vigentes para tratar el mismo tipo de situaciones, lo que puede resultar laborioso. Una persona no cambia de un día para otro su forma de atarse los zapatos, de sonarse o de andar, aunque apruebe este cambio, lo desee de forma racional y no oponga ninguna resistencia inconsciente. Si bien en la memoria de un ordenador, podemos sustituir un programa por otro, en la mente humana, este proceso funciona de forma distinta: la eliminación de viejas rutinas lleva su tiempo; los esquemas no desaparecen de nuestra «memoria inconsciente», sino que los negamos, censuramos o inhibimos, debido a que pueden resurgir en situaciones de emergencia o de tensión y entrar en conflicto con los aprendizajes más recientes.

Enfrentado a un aprendizaje práctico, cada uno vuelve a descubrir que en cada acción rutinaria interviene una parte del inconsciente práctico, que asegura rapidez y eficacia y procura un sentimiento de control, que se perderá provisionalmente tan pronto se incorporen nuevos procedimientos.

Además, incluso un cambio de procedimiento técnico, sin desafíos relacionales, afectivos o ideológicos aparentes, supone determinadas pérdidas importantes y la renuncia a rutinas que han acabado por formar una parte de identidad, que contribuyen a dar sentido a nuestra existencia y que, en ocasiones, han desarrollado una dependencia.

Eu este punto, nos encontramos ante una paradoja: el inconsciente práctico en cuestión es el más anodino, el más alejado del inconsciente que interesa al psicoanálisis, en el orden de lo cognitivo y de lo sensorial y motor. Pero, precisamente porque pretende optimizar un procedimiento racional, el actor se resistirá a la idea de que también se trata del inconsciente. Quizás los deportistas de alto nivel y sus entrenadores lo admitan a partir de ahora, mientras que otros practicantes desean creer que la razón y el método de entrenamiento voluntario controlan sus más mínimos gestos.

... a la búsqueda de la identidad

Si la transformación de los gestos más técnicos pone en juego el *habitus*, evidentemente esto todavía sucede con mayor frecuencia en relación con las prácticas de los oficios de lo humano, en los que los juegos con la alteridad, el poder, la seducción, la incertidumbre y la dependencia colocan en todo momento al profesional en los límites de lo que solamente la razón permite comprender y captar.

La transformación del *habitus* todavía es más fácil cuando no se trata de traducir saberes nuevos en acción, sino de hacer evolucionar la imagen de uno mismo, la confianza en uno mismo, su relación con el mundo y los demás, todo lo que se traduce de forma subjetiva en carencias, angustia, malestar, descontento, falta de estima por lo que somos, dudas sobre la propia identidad o sobre el sentido del trabajo e incluso de la vida.

En este caso, el deseo de cambio no se dirige necesariamente, por lo menos al principio, hacia una acción identificada. Puede alimentarse por una relación desgraciada con el mundo, por experiencias de las que salimos heridos, frustrados, avergonzados o molestos. Como resultado de un primer análisis, la persona adivinará que su forma de ser en el mundo es un conjunto de esquemas de acción y de reacción, que conducen constantemente a huir de las propias responsabilidades, a buscar un chivo expiatorio, a ver peligros por todas partes, a mostrarse agresivo o suspicaz, etc.

Una vez más, el trabajo sobre el *habitus*, comoquiera que lo llamemos, no es el primer proyecto. En un primer momento, lógicamente imaginamos que todos los problemas provienen de una carencia o de un defecto global, falta de paciencia o de tolerancia, alergia a la injusticia, gusto por controlarlo todo o amor por el orden. Será necesario llevar a cabo un gran trabajo para imaginar que hablamos de esquemas de acción relacionados

con determinadas situaciones y no de rasgos caracteriológicos, cualidades o defectos que caracterizan a la persona en todos los contextos.

Trabajar sobre uno mismo

En cualquier circunstancia, trabajar sobre la diferencia entre lo que hacemos y lo que desearíamos hacer significa, a fin de cuentas, trabajar *sobre uno mismo*, ya sea para aumentar el propio rendimiento o para transformar una relación desgraciada o poco hábil con el mundo y los demás.

Trabajar sobre uno mismo puede entenderse en el sentido psicoanalítico, lo que invitaría a buscar en la infancia y el inconsciente cosas profundas y activamente inhibidas. Este modelo se pone en evidencia de forma pertinente en determinados aspectos de los oficios de lo humano. Por otra parte, por ejemplo, es así en el caso del deportista de alto nivel que se entrena intensamente. En el éxito en la competición, el narcisismo, la agresividad, el imaginario, las angustias o el gusto por el riesgo importan tanto como la forma. Trabajar sobre uno mismo también se puede entender en un sentido menos «freudiano», para designar una actividad de concienciación y de transformación del habitus que, sin ser anodina, no pone en marcha obligatoriamente mecanismos de defensa tan potentes como el análisis freudiano del inconsciente.

A menudo, empezamos este trabajo para aumentar el control de las situaciones con que nos topamos o sus resultados en un registro bien definido: ir más rápido, más arriba, más lejos, con menos vacilaciones, cambios o errores. La preocupación de una acción eficaz puede ceder progresivamente el lugar a la búsqueda de sentido y de evidencias: vivir mejor con uno mismo, luchar contra las propias dudas, las angustias o los momentos de depresión. Se trata siempre de *desarrollarse*, en el sentido más amplio de la palabra, dicho de otro modo, de afirmar la identidad, de concebir y de llevar a buen fin los proyectos, de aumentar la propia capacidad de afrontar la complejidad del mundo y de vencer los obstáculos de nuestros proyectos.

Esta intención, pocas veces carece de *ambivalencia*, ya que, para controlar mejor la práctica, afirmar la propia identidad, ampliar los conocimientos y aumentar las capacidades de uno mismo, tiene un precio. Sí, requiere tiempo, dinero, esfuerzos, renuncia a otras actividades, paciencia, inseguridad, fracaso, humillaciones y a veces tensiones con el entorno. Este coste intelectual, emocional y relacional sólo se admite si las satisfacciones esperadas son suficientes, en el marco de la autoestima o de otros registros.

No obstante, el propio *cambio* es lo que cuesta más, aunque lo deseemos: trabajar sobre uno mismo a veces obliga a *convertirse en otro*. La danza

o el deporte de competición cambian a los practicantes mediante una disciplina de hierro y los sufrimientos que se imponen. En los oficios de lo humano, el cambio de uno mismo reviste otra naturaleza, no es el fruto de un ejercicio intensivo, sino el resultado de un retorno reflexivo sobre las propias formas de hacer, acompañado de la voluntad obstinada de modelarlas. Más que sobre su peso o su musculatura, se trata de actuar sobre la propia agresividad, la relación con el saber, la forma de hablar o de moverse en clase, los prejuicios, las atracciones y los rechazos, las capacidades y las actitudes. Estas transformaciones de las prácticas pueden llevar consigo un cambio de identidad.

Los jóvenes prodigios del deporte o las artes, sometidos a un entrenamiento severo, lo viven en ocasiones como una forma de violencia, que niega su identidad, su necesidad de autonomía, su deseo de *far niente*. Aunque se trate de adultos, los deportistas y los artistas tienen necesidad de un *coach*, que encarne a una especie de superego. Pueden llegar a odiar a aquel que les insta a «volver a empezar, volver a intentarlo, esforzarse más...».

En un oficio de lo humano, resulta difícil delegar este papel de superego a los demás. Los asesores y los formadores de adultos pueden funcionar como entrenadores, pero se negarán a ejercer una violencia simbólica comparable con la que se permite en otros ámbitos. El practicante que trabaja sobre uno mismo, aunque sea con ayuda, debe ser a la vez víctima y verdugo; como víctima, la persona quiere ser fiel a sí misma, a veces sumergida en su mediocridad, impúdica; como verdugo, se «esfuerza» por convertirse en otra persona.

En algunos oficios, el éxito pasa por una transformación voluntaria de la apariencia física o corporal: vestirse, maquillarse, hacer ejercicio diariamente o privarse de comer para desempeñar su papel. La ambivalencia del individuo es visible, puesto que la privación, el trabajo y el dolor son tangibles, incluso si los sufrimos por una buena causa. La ambivalencia no es menor en los oficios de lo humano; es incluso tan dolorosa y ascética como para transformar los esquemas de pensamiento y de acción más arraigados, desbaratar las representaciones inocentes pero cómodas, o poner en entredicho los saberes que pensábamos que eran seguros, por ejemplo, en el ámbito de la educabilidad.

Trabajo visible, trabajo invisible

La competencia de un experto consiste en hacer las cosas bien incluso cuando las condiciones de la práctica no son las mejores. El velocista aprende a correr contra el viento, el solista a tocar con un piano desafinado y el agricultor o el navegante a enfrentarse a los caprichos de la meteorología. A su vez, el enseñante aprende a dar la clase con los ruidos de la ciudad, a 30º C a la sombra o el viernes a última hora...

El experto intenta, si puede, optimizar las condiciones de trabajo y prepararse para la propia acción, lo que es difícil incluso en condiciones favorables que, por otra parte, no están nunca garantizadas ni son duraderas. Así, en el día a día, un enseñante elige las actividades y las prepara para optimizar su acción, teniendo en cuenta la historia y lo que sabe de sus alumnos y sus familias, de la escuela, de los espacios de trabajo, de lo que esperan sus colegas y de los recursos disponibles.

A pesar de estos preparativos, el análisis retrospectivo de una acción indica con bastante frecuencia que, si no van bien las cosas, se debe a una preparación insuficiente: falta de información, de anticipación, de contactos previos, de comprobación del material, etc. Esto no implica necesariamente una falta de conciencia profesional o de competencia. La enseñanza es un desafío que exige una preparación perfecta.

Los pilotos de fórmula 1, como las estrellas del mundo del espectáculo o los cirujanos, saben perfectamente que durante el impulso de la acción, sus oportunidades se verán disminuidas por una preparación incompleta. Por lo tanto, se esforzarán mucho por el ascenso, rodeados de un equipo de asesores y especialistas. En una clase, los retos parecen menos importantes y las decisiones y actividades son tan numerosas y van tan seguidas que no podemos prepararlas todas como si cada vez se tratara de un acontecimiento excepcional. Los enseñantes no disponen de tantos recursos materiales y humanos como los profesionales de la competición y algunos otros. Afortunados son los profesores que se benefician de la colaboración de un preparador de experiencias o de trabajos de laboratorio en las disciplinas científicas. Los demás deben conformarse con sus propios medios. Sin embargo, la preparación de la clase representa en principio poco más o menos la mitad de su tiempo de trabajo. ¿Y qué hacen durante este tiempo?

Este trabajo de preparación no se hace en el impulso de la acción, sino durante la fase previa. ¿Proviene por ello de la acción puramente racional? Hay diversos motivos para dudar de ello:

- La preparación de secuencias didácticas es un pozo sin fondo, el enseñante pone fin a ello con una actitud pragmática, al buen tuntún, cuando considera que «funcionará», a sabiendas de que lo podría hacer mejor, pero que le esperan otras tareas, sin contar la vida fuera del trabajo...
- Para luchar contra el aburrimiento y la rutina, el profesor se embarca en grandes preparaciones y deja de lado otras tareas importantes.
- Sigue su inspiración, sus gustos y sus disgustos, en función de los descubrimientos, los momentos de cansancio y la acogida que los alumnos reservan a sus propuestas.
- Una parte del esfuerzo se hace en la incertidumbre, a falta de poder comprobar una idea, evaluar el nivel de los alumnos o prever el clima.

- Determinadas preparaciones exigirían una forma de lucidez costosa, un retorno doloroso a lo que ha sucedido o sucede habitualmente.
- La parte del bricolaje didáctico (Perrenoud, 1983, 1994*a*) exige una planificación rigurosa; el enseñante se lanza al ruedo, sin lograr siempre dosificar su esfuerzo.
- Detrás de los aspectos técnicos, hay angustias, sueños, irritación, en definitiva, personas y relaciones.
- Hay cosas eficaces que no hacemos porque no sabemos o no nos gusta hacer. Las sustituimos por otras, menos adecuadas. Así, un profesor a quien no le gusta escribir o se siente incapaz de hacerlo, se pasará horas consultando «textos de autor» para ilustrar un concepto, mientras que otro podrá redactar en pocos minutos un texto adecuado.

Por consiguiente, nos equivocaremos si limitamos el análisis de las prácticas y la labor sobre el *habitus* a lo que ocurre *en clase*. La práctica también consiste en el trabajo entre bastidores, solitario o en equipo, en el aula, la sala de profesores, el centro de documentación o en casa, e incluso en el bar o en el autobús.

Es un trabajo poco conocido, difícil de descifrar y de descomponer. Conocemos un poco mejor la vertiente «corrección de los deberes», porque procede de la evaluación. Otras correcciones, más triviales, escapan a la mirada «docimológica»: las de los cuadernos y otros trabajos no puntuados. A esto, se añade la preparación de cursos o actividades, que proviene de una «ergonomía didáctica» todavía poco desarrollada. Sin olvidar todo lo que participa de los pensamientos dispersos, de la relectura de los acontecimientos, los sueños y los miedos y de la reflexión sobre la acción y sus condiciones.

Un profesor tiene la ventaja de que puede practicar su oficio con las manos libres y la mirada en el vacío. Se plantea algunas preguntas sobre sus alumnos o el sentido de su trabajo, se prepara para determinados conflictos, anticipa ciertas reacciones e intenta explicar lo que ha pasado. Durante todas estas operaciones mentales, desde el pensamiento más meditado hasta el sueño, su *habitus* está en funcionamiento, en sus componentes conscientes e inconscientes.

Lo que está en juego fuera de la clase influye en lo que pasa y forma parte de la práctica. Por lo tanto, no hay ningún motivo para excluir a este continente oscuro del análisis. No obstante, tendemos a dar privilegio a los momentos más interactivos y, entre los períodos de preparación, si se habla de ello, las tareas más objetivables. Los trabajos sobre explicitación proponen herramientas para analizar también la inacción aparente y los tiempos de latencia, que no están vacíos de pensamientos ni de emociones, incluso si, en apariencia, el enseñante no está «en acción».

La orquestación de los *habitus*

Los actores dicen lógicamente que actúan mejor cuando sus compañeros tienen talento y les «sacan» lo mejor de ellos mismos. Los enseñantes podrían decir lo mismo, pero no cuentan con la elección de los alumnos, ni de sus padres, ni tampoco de su jerarquía o de sus colegas. Deben, como se dice popularmente, «apañárselas» con lo que tienen, por lo menos, a corto plazo.

A medio plazo, igual que un músico virtuoso se esfuerza por no tocar en una orquesta mediocre, un enseñante experimentado intenta controlar en parte su entorno profesional, por ejemplo, escogiendo un determinado centro o un nivel, integrándose en un equipo o haciendo elecciones tácticas que preserven su autonomía.

La elección de sus compañeros procede del *habitus*, tanto consciente como inconsciente, igual que la organización de las condiciones de trabajo. No obstante, hay una importante diferencia: los compañeros de un enseñante son igualmente individuos y actores, que funcionan como él, anticipan, reflexionan y aprenden de la experiencia, pero que también están sumergidos en las rutinas y en la construcción singular, limitada y a veces rígida, de la realidad.

En la medida en que la acción es interacción y cooperación, el sistema de acción entra en crisis si uno de sus actores evoluciona de forma unilateral. En realidad, ya no responde a las expectativas de sus colegas y a la inversa. En las situaciones más absurdas, en el nivel más técnico, basta con una regulación explícita para que el ajuste se realice. Cuando los cambios son más profundos, es difícil comprender por qué la orquestación de los *habitus* se deforma, a falta de disponer de dicho concepto. Se genera malestar, sentimiento de discordancia, ineficacia, confusión, pero la regulación no es fácil. Supongamos, por ejemplo, que un enseñante sigue una larga formación (Gordon, 1979) y se entrena de forma intensiva para la escucha activa y para el «mensaje-yo », hasta el punto de orientar su *habitus* en este sentido. Cuando vuelve a su clase, su equipo, su institución, su familia y su círculo de amigos, ha cambiado y reacciona de forma distinta en caso de conflicto, duda, angustia o cansancio. Si es lo suficientemente consciente de ello, podrá explicar este cambio y hacerlo comprender, e incluso convencer a sus colegas. Si no se da cuenta de su evolución, si cree que es el mismo o no quiere comprender que no se le comprende, los grupos afectados pueden dejar de funcionar correctamente o incluso entrar en crisis.

El hecho de tener en cuenta la orquestación de los *habitus* puede conducir a estrategias de formación o de cambio dirigidas a los grupos. Un paradigma similar esta en la base de las terapias de grupo o de familia (Watzlawick, 1978*a*, *b*; Watzlawick y Weakland, 1981; Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson, 1972; Watzlawick, Weakland y Fish, 1975).

Si no es posible, si no queremos bloquear o limitar el cambio mediante la rigidez de las expectativas y los modelos de interacción establecidos,

será importante que el actor que cambia se responsabilice de su diferencia y pase por un período de transición, de forma abierta, explicándose, dando las claves, o dando prueba de paciencia y renunciando a poner en marcha de forma inmediata e integral sus nuevos conocimientos o convicciones.

Una práctica reflexiva, ya sea en solitario, en equipo o en el marco de un grupo de análisis de prácticas, debería ayudarnos a todos a adquirir conciencia de la dificultad de cambiar solo. Para un enseñante, puede suceder que los alumnos y alumnas y sus padres ejerzan una influencia estabilizadora, incluso conservadora, más fuerte que sus colegas o su jerarquía. De ahí la importancia de una formación y de un recurso a la metacomunicación.

La orquestación de los *habitus* obliga al que cambia, no solamente a un trabajo sobre sí mismo, lo que no resulta fácil, sino también a una nueva negociación de los compromisos y las costumbres que rigen sus relaciones con los demás. Los terapeutas que tratan a individuos asumen esta dimensión. Saben que su paciente está atrapado entre una invitación a cambiar, surgida de la terapia, y una prohibición de cambiar, surgida del medio de vida. La contradicción todavía es más fuerte si el paciente es un «paciente designado», en quien recae el peso del mal funcionamiento de un grupo. En el análisis de prácticas y, más globalmente, en la formación de adultos, la consideración del ecosistema de los formados y de la orquesta de la que forman parte todavía es incipiente, debido, en parte a que no está lo suficientemente teorizada.

Del análisis del sentido común a un trabajo controlado

Si toda práctica reflexiva afecta inevitablemente a las disposiciones estables que fundamentan la acción, puede hacer que éstas existan *indirectamente* y de forma implícita, o que conduzcan de forma explícita hacia el *habitus*.

En la mayoría de casos, a falta de una conceptualización fuerte y compartida de lo que fundamenta la práctica de una persona, nos limitamos a tratarla en el ámbito del *sentido común*, hablando sin orden ni concierto de rasgos de personalidad, actitudes, normas, valores, obsesiones, pulsiones, fantasmas, etc. Ello tiene tres consecuencias:

1. Una acentuación de los aspectos *conscientes*, que pueden enumerarse, mientras que resulta muy difícil hallar las palabras para describir las estructuras de la acción.
2. Una concentración sobre *los acontecimientos* (observables y explicables) por oposición a las estructuras (ocultas y abstractas).
3. Una tendencia, ya que se trata del inconsciente, a recurrir a interpretaciones psicoanalíticas *salvajes* más que a la explicación de un inconsciente práctico; entonces, pasaremos muy rápido a una «teoría» de los deseos, móviles, pulsiones, complejos y otros aspectos muy generales de la economía psíquica de una persona.

Podremos deducir algunas *condiciones* para que el trabajo reflexivo sobre el *habitus* supere al sentido común:

- Una cultura teórica mínima en ciencias cognitivas, en psicoanálisis y en antropología de las prácticas.
- Una intención común y deliberada de trabajar en este nivel, y por tanto, de atribuir la prioridad a las *estructuras invariables* de la acción, sin detenerse en lo anecdótico (incluso si se trata de un punto de partida obligado).
- Una aplicación para *describir* la acción más que buscar inmediatamente los móviles, una gran *prudencia* en las interpretaciones que la cargan de intencionalidad y sentido excesivos.
- Una *ética* coherente y una gran claridad *conceptual*, que permita saber dónde está el límite entre un análisis del *habitus* invertido en la acción profesional y otros métodos como un psicoanálisis colectivo o una dinámica de grupo.

Estamos sobrados de análisis disparatados, puesto que es difícil analizar las prácticas sin referirse, por lo menos de forma implícita, al *habitus*, sea cual sea la forma de designarlo. Quedan por desarrollar los métodos más rigurosos.

Análisis de la práctica y trabajo sobre el *habitus*

En un grupo de análisis de la práctica, no dejamos de fijarnos en el *habitus*, pero este enfoque suele estar implícito, por motivos a la vez deontológicos, teóricos y metodológicos:

- El análisis de la práctica solamente es posible con la condición de mantener la ficción según la que, hablando de la práctica, no se habla del practicante y de su habitus. Un practicante no puede contar sinceramente lo que hace al precio de determinado *desconocimiento* de las interpretaciones que su relato podría suscitar. Por ello, seguramente es imposible dirigir un grupo de análisis compuesto por psicoanalistas o sociólogos. Los primeros no perderán de vista ni un segundo el sentido psicoanalítico de lo que entregan al grupo, en términos del inconsciente y de la estructura psíquica profunda, los segundos harán lo mismo en el registro de los condicionamientos de la cultura, la posición y la trayectoria sociales. Por consiguiente, los más prudentes no dirán nada mientras que los más presuntuosos entregarán un relato construido de suerte que sugiera sutilmente la «interpretación correcta». Los practicantes «ordinarios» no funcionan de forma diferente, pero sus mecanismos de defensa están menos rodados. Puede ser que el análisis de prácticas tenga como condición de posibilidad una forma de inocencia, puesto que en un grupo que des-

codifique y nombre demasiado bien lo que fundamenta las prácticas, cada uno se sentirá desnudo más allá de lo razonable.

- No siempre disponemos de las palabras y los conceptos que permiten hablar del habitus. El vocabulario psicoanalítico es el más popular, pero está repleto de sobreentendidos; el vocabulario de la psicología, la antropología o la ergonomía cognitivas no es conocido. Este obstáculo podría atenuarse al precio de la adquisición de una cultura y un idioma comunes bastante precisos para describir el *habitus*. Pero quizás sea saludable que no encontremos fácilmente las palabras para denominar las disposiciones estables de un practicante. Una vez designadas, podrían confinarlo en una especie de «caracterología»: impulsivo, inquieto, activista, versátil, etc.
- Hay que captar la repetición de determinados «escenarios» para identificar los esquemas con cierta fiabilidad. Ahora bien, un grupo de análisis de la práctica reflexiona en general a partir de una situación única. Por tanto, sólo puede «flirtear» con el trabajo sobre el *habitus*, desvelar pistas o formular hipótesis. Corresponde a un practicaute proseguir solo la labor a partir de un conocimiento más íntimo del conjunto de sus reacciones en situaciones parecidas.

Un grupo de análisis de la práctica no es el lugar por excelencia para un trabajo sobre el *habitus*, aunque «prepare el terreno». En ese punto, nos aferramos a uno de los lazos fructíferos entre los intercambios sobre las prácticas y la reflexión solitaria. Escuchar preguntas que nunca nos hemos planteado e hipótesis que rompen ciertos tabúes puede iniciar una reflexión que no se habría desencadenado de forma espontánea.

Sin menospreciar el papel incitador de los grupos de análisis de la práctica, es importante considerar que no se trata de dispositivos concebidos para trabajar sobre el *habitus* de los participantes. El trabajo en equipo es un contexto todavía menos adecuado para este ejercicio de alto riesgo.

Un acuerdo de asesoramiento se presta mejor a ello, pero no es una fórmula muy habitual en el ámbito de la educación. Si esta dimensión de la práctica reflexiva no debe convertirse en una aventura solitaria y excepcional, no es inútil reflexionar sobre las estrategias que se utilizarán.

Quizás sea necesario, como paso previo, hacer hincapié en el reconocimiento de un inconsciente práctico en el ámbito profesional y en el interés de ampliar la práctica reflexiva en este sentido.

Hacia el análisis del trabajo

Las estrategias que permiten trabajar el inconsciente práctico pueden apoyarse, con una leve modificación, en los trabajos sobre la videoformación pero, sobre todo, en la explicación y sus vínculos con la fenomenología, que

remite por sí misma a las uniones posibles entre la etnometodología (Coulon, 1993; de Fornel, Ogien y Quéré, 2001) y la teoría del *habitus*.

También podríamos inspirarnos en métodos de análisis de la actividad en ergonomía y psicosociología del trabajo, por ejemplo, el método del doble (Oddone, 1981) o el método de autoconfrontación (Clot, Faïta, Fernandez y Scheller, 2001).

Antes de buscar métodos precisos, quizás la vía más efectiva consistiría en desarrollar una teoría del trabajo en general y del *trabajo enseñante* en particular, en sus dimensiones conscientes e inconscientes.

Los enfoques ergonómicos del trabajo enseñante todavía son bastante raros y dispersos. Durand (1996) se inspira directamente en la ergonomía cognitiva. El enfoque sociológico de Tardif y Lessard (1999) se centra en las tareas más que en lo que las fundamenta. Por mi parte, he intentado hacer un enfoque en términos de habitus y de competencias (Perrenoud, 1996*c*, *e*).

Evidentemente, podemos inspirarnos, intentando transponer a la enseñanza trabajos de ergonomía (Leplat, 1997; de Montmollin, 1996; Theureau, 2000), de psicología de trabajo (Clot, 1995, 1999; Guillevic, 1991) o de sociología de trabajo (de Terssac, 1992, 1996; Jobert, 1999). O también en los trabajos sobre los saberes de acción (Barbier, 1996) y el aprendizaje mediante el análisis del trabajo (Barbier y otros, 1996; Clot, 2000; Samurçay y Pastré, 1995; Werthe, 1997).

Si bien en la actualidad disponemos de modelos provisionales para conceptualizar el inconsciente práctico, carecemos de herramientas para describir esta parte del habitus y, todavía más para acompañar la concienciación y la transformación. Desde este punto de vista, la ampliación de la práctica reflexiva a las dimensiones inconscientes de la acción queda pendiente de pensar y realizar. El hecho de tenerla presente permite, no obstante, superar determinados límites de los trabajos de Schön y Argyris.

8

Diez desafíos para los formadores de enseñantes

No se puede pretender formar a practicantes reflexivos sin incluir este propósito en los planes de formación y sin movilizar a formadores de enseñantes con las competencias necesarias.

Es importante que una parte de estos formadores se especialice en análisis de la práctica, en estudios de casos, en supervisión de períodos de prácticas, y en seguimiento de equipos y de proyectos, para así llevar a cabo su trabajo de formador a partir de la práctica.

Hoy en día, los formadores que demuestran poseer tales competencias, identidad y proyecto, todavía no son muy numerosos y su estatus, a menudo es marginal porque no disponen de la respetabilidad que confieren los saberes disciplinarios ni tampoco de la que proporciona, aunque no tan importante, una especialización didáctica o tecnológica puntera. Por lo tanto, queda todavía mucho por hacer para que los formadores más comprometidos en el desarrollo de la práctica reflexiva sean considerados como los demás.

Sin embargo, esto no es lo único que está en juego. La formación de un practicante reflexivo es algo que concierne a todos los formadores incluidos los formadores de campo.

Pero ahora no vamos a centrarnos en estos últimos (Perrenoud, 1994*c*, 1998*a*, *c*), en su lugar, vamos a interesarnos por los formadores *permanentes* que pertenecen a los centros de formación inicial o permanente, ya sean universitarios o no. En su mayoría, estos formadores son todavía hoy *enseñantes* que tan sólo llevan la etiqueta de formadores, a menudo sustituida por la de profesor que resulta más prestigiosa para todos aquellos que se identifican con los saberes transmitidos más que con los dispositivos de enseñanza-aprendizaje. Algunos son profesores en la enseñanza superior, otros en la secundaria y, menos comúnmente, en la primaria; profesores que se dedican a la formación inicial o permanente a veces sólo durante una parte de su horario laboral y, en general, de forma reversible.

Tal vez pueda parecer un tanto provocador poner en entredicho la capacidad de los formadores del profesorado para formar a practicantes reflexivos. Es cierto que algunos de ellos son investigadores, que todos reflexionan sobre lo que hacen, que tienen en general un nivel alto de formación y que son todos capaces de poner en práctica el análisis y la síntesis. Ahora bien, de ahí a concluir que son y forman sin

más a practicantes reflexivos hay un salto importante que nosotros no daremos:

- No basta con tener una formación de alto nivel y excelentes recursos intelectuales para ser un practicante reflexivo, concretamente, como enseñante o formador; las universidades están pobladas de eruditos que no saben enseñar y que no se plantean nada sobre el tema; también podemos encontrarlos, en menor medida, en la enseñanza secundaria.
- Un «formador reflexivo» no forma *ipso facto* a enseñantes reflexivos con sólo encarnar él mismo una postura reflexiva. Hace falta una *intención* y unos *dispositivos*, unos centrados en el entrenamiento para la reflexión y el análisis y los otros centrados en diferentes ámbitos de conocimientos y de competencias.

Para que el cuerpo de formadores, en su conjunto, contribuya a formar a enseñantes reflexivos, es importante que se planteen algunos *desafíos*. Nosotros consideraremos aquí diez desafíos, formulados como contradicciones que no resulta fácil superar:

1. Trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela sin hacer de ello una misión.
2. Trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo de excelencia.
3. Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas.
4. Trabajar sobre la persona y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta.
5. Trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de la escuela sin decepcionar a todo el mundo.
6. Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar.
7. Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes.
8. Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas.
9. Trabajar sobre las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas.
10. Articular enfoques transversales y didácticos y mantener de una mirada sistémica.

El inventario no es exhaustivo, pero este listado nos parece suficiente para dar cuenta de una imagen del oficio de formador que podría ir en el sentido de su propia profesionalización y facilitar la profesionalización del oficio de enseñante (Perrenoud, 1994*a*, *b*) y el desarrollo de una postura reflexiva a través de todos los componentes de la formación.

Trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela sin hacer de ello una misión

Ninguna formación de enseñantes puede dejar de lado el problema de los objetivos de la escuela y de su sentido. Tampoco puede resolverlo, puesto que está en el centro de las *contradicciones* del sistema educativo y de la intención de educar y de instruir. Contradicciones entre lo deseable y lo posible, entre las promesas y los actos, entre las nobles ideas y las resistencias a lo real, y entre las aspiraciones democráticas y los mecanismos de exclusión.

Los formadores pueden sentir la tentación de encarnar el superego o la conciencia moral del sistema educativo y, a su vez, los formados esperan a veces que desaparezcan las incertidumbres que pesan sobre la escuela. Ahora bien, sin esconder sus convicciones, la tarea de los formadores no consiste en hacer «una misióu»; entonces, lo más sencillo sería no abordar el problema de las finalidades, de los valores y del sentido de la escuela y de la sociedad que la encomienda. Sin embargo, sí es importante, en formación, tratar este asunto sin abandonar a todo el mundo en su soledad.

Para ello, los formadores podrían:

- Acondicionar en el espacio de formación que animan un lugar para un debate sobre el sentido y las finalidades de la escuela, sin ponerse inmediatamente al frente de este debate ni ofrecer respuestas tranquilizadoras; lo importante es comprender que no está en sus manos superar las contradicciones y que hay que aprender a vivir con ellas.
- Remitir a los enseñantes en formación (inicial o continua) a su historia de vida, a sus orígenes, sus filiaciones, sus rebeldías, su proyecto y sus compromisos éticos e ideológicos, e incitarlos a reflexionar sobre la articulación entre su (futura) tarea y lo que quieren hacer con ella.
- Hacer trabajar a los enseñantes en su deseo de enseñar y reflexionar sobre los dilemas que encuentra el *Frankenstein pedagogo* (Meirieu, 1996), entre la voluntad de cambiar al otro por su bien (Miller, 1984) y el riesgo de desposeerlo de su identidad y de su libertad.
- Concienciar de la distancia entre las intenciones y los actos, mostrar que un discurso generoso y coherente puede coexistir con unas prácticas que lo contradicen en el día a día; hacer comprender que los grandes principios son papel mojado si no se plasman en la evaluación, los manuales, en los funcionamientos colectivos, en las prácticas en clase y en las relaciones con los alumnos.
- Trabajar sobre la autonomía y, por lo tanto, también sobre la asunción de riesgos, el temor de la autoridad y del juicio de los demás, sobre la tentación del conformismo y sobre el deseo de integrarse, de ser aceptado y de ser como todo el mundo.

- Desarrollar una reflexión ética, pero no desde una perspectiva abstracta sino basada en casos concretos y dilemas vividos por los participantes.
- Insistir en las dimensiones colectivas de la responsabilidad y en los límites de la acción individual.
- Hacer comprender que el esclarecimiento de las finalidades –siempre de forma relativa– deja sin resolver la cuestión de la eficacia de la escuela y de la realización desigual de su proyecto en función de la clase social de los aprendices.

En pocas palabras, sobre la cuestión de los valores, de las finalidades y del sentido, el formador debería recordar a cada uno a sus responsabilidades, fidelidades, solidaridades personales, y proceder a la *devolución* del problema a los actores.

Trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo de excelencia

Los profesores entrevistados por Huberman (1989) se preguntaban lo siguiente: «¿Moriré de pie, con la tiza en la mano y ante una pizarra negra?». O también: «¿Quién soy? ¿Qué hago en este oficio? ¿Acaso vale la pena? ¿Soy capaz de enseñar? ¿Sin renunciar a mis principios en el empeño?».

En un oficio de lo humano que obliga a asumir riesgos a quien lo ejerce y a aquellos a quien se dirige, el hecho de cuestionarse la identidad es legítimo. La pregunta adquiere una fuerza y una actualidad variables según las personas y, en cada caso, según los períodos.

En este ámbito, el formador se encuentra a veces atrapado por una pregunta explícita, a menudo confrontado a la dificultad de ser inconfesable, y ello se traduce en lo no-verbal o en intervenciones que reflejan duda y sufrimiento.

La tentación de encarnar un modelo identificador está entonces muy presente. Se supone que el formador ha resuelto sus propias crisis de identidad y que ocupa esa función o ejerce ese oficio porque ha construido competencias valorizadas. Es normal que se le considere un punto de referencia e incluso una norma. Nadie controla totalmente los fenómenos de proyección o de identificación que suscita, pero un mínimo de lucidez nunca va mal. Rostand describió con excelencia el desafío del formador:

> *Formar mentalidades sin conformarlas, enriquecerlas sin adoctrinarlas, armarlas sin alistarlas, comunicarles una fuerza, seducirlas con la verdad para conducirlas a su propia verdad, darles lo mejor de uno mismo sin esperar esa recompensa llamada descendencia.* (Citado por Jacques Merlan en una universidad de verano)

Para conseguirlo es sin duda mejor no darlo por sentado: a un formador de enseñantes le cuesta deshacerse de la idea de que encarna cierta imagen del dominio, de la maestría o, por lo menos, una figura aceptable de la profesión. Si pensara lo contrario, ¿cómo podría sentir suficiente estima por sí mismo para pretender formar a los demás? Ello todavía es más evidente en un oficio en el que se suele afirmar que «uno enseña lo que uno es» y en el que la legitimidad del formador del profesorado está anclada a la misma práctica de la enseñanza.

Por lo tanto, hace falta un esfuerzo tenaz para atreverse a pensar y decir de forma creíble que, si bien uno encarna una forma de excelencia o de coherencia, ésta no constituye un modelo. Sin por ello excluir la identificación con el formador, hay que empeñarse en presentar las formas capaces de superarla, de comprender que no es más que una etapa y que instalarse en ella impediría a los actores acceder a lo que Rostand denomina «su propia verdad».

Una tematización de la construcción de identidad según la historia de vida y las pertenencias sucesivas podría ayudar al enseñante en formación a distanciarse, a comprender la parte de singularidad de su búsqueda, pero también la parte inscrita en la historia de su generación, en su cultura y en su trayectoria social. Al contrario de lo que pueda parecer y, especialmente en formación inicial, reviste un gran interés ser sensible al hecho de que la construcción de la identidad jamás se da por terminada y que factores de la vida como los acontecimientos, las experiencias o los encuentros la remodelan continuamente.

Es importante *ejercitarse en no juzgar*. Un enseñante precipitado, al principio de su carrera, en una escuela donde se le deja totalmente desamparado ante clases muy difíciles, puede sentir legítimamente la tentación, tan pronto pueda elegir, de replegarse en la transmisión de saberes a los alumnos en un determinado proyecto, lo que le inducirá a buscar un puesto en los barrios residenciales, en los niveles de estudios de larga duración y en los últimos cursos, no por esnobismo o elitismo sino para evitar que se reproduzca una experiencia destructiva que ha engendrado un sufrimiento jamás buscado. El análisis de dicho recorrido –que afecta a numerosos enseñantes principiantes– tendría que permitir comprender que la búsqueda de la identidad no siempre es asimilable a la consecución de un ideal, que en algunos oficios difíciles puede presentarse como un mecanismo de defensa o como una forma de asumir renuncias para sobrevivir.

Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas

Para actuar nos resultaría francamente difícil pensar constantemente en todo. Esto podría resultar paralizante, igual como sucedería a un ciempiés que de

repente pensara detenidamente de todo lo que hace para moverse. A menudo, un enseñante *vuela con el piloto automático* como, de hecho, nos sucede a todos en nuestro entorno habitual de trabajo y de vida. Este «inconsciente práctico» resulta funcional siempre que las condiciones de una acción eficaz sean estables. La rutina libera al pensamiento. El ser humano sólo es verdaderamente consciente de lo que hace cuando la realidad se le *resiste* o bien cuando le pone en jaque. Incluso entonces, esta concienciación es fugaz y parcial y, una vez superada la dificultad, vuelve a sus automatismos.

Y ¿acaso no está bien así? ¿Por qué entonces, en formación, tendríamos que ser conscientes más allá de estos momentos de control? ¿Para satisfacer un ideal de lucidez y de racionalidad? En absoluto. No se trata de una cuestión de principios. En un oficio complejo no es necesario ni posible hacer todo explícito.

Entonces, ¿por qué? Pues porque la concienciación espontánea es intensamente egocéntrica y está ligada a los obstáculos detectados. Es probable que una parte de las prácticas no reflexionadas jamás se vivan como obstáculos, cuando de hecho son constantemente fuentes de fracaso o de sufrimiento para algunos alumnos. Un enseñante puede, por ejemplo, gestionar las *preguntas* de los alumnos sin darse cuenta de que sólo acepta aquellas que no interfieren en el currículum, no le obligan a repetirse y son el testimonio de una atención total y de un buen nivel de comprensión. Es decir que se trata de preguntas pertinentes, «inteligentes», relacionadas con el tema y que ayudan a que la clase avance.

Sin entrar en un debate didáctico puntilloso, podríamos lanzar la idea de que dichas cuestiones sólo pueden plantearlas los alumnos capaces con tan sólo una pequeña reflexión y encontrando las respuestas ellos mismos. Estas preguntas permiten a los alumnos que las plantean distinguirse y sentirse tan «inteligentes» como sus preguntas. Además, dan al profesor la impresión de practicar un diálogo socrático y de estar abierto a preguntas. Pero la realidad no es tan bonita: esta concepción de las preguntas disuade a quienes realmente deberían plantearlas porque lo necesitan, ya sea porque no han escuchado bien, porque no han ubicado bien el contexto o porque no han entendido bien la explicación o el fondo de la cuestión. Las verdaderas preguntas son peticiones de ayuda y, por lo tanto, reflejan dificultades.

Y ¿acaso sabe el enseñante cómo tratar las preguntas de sus alumnos? No siempre, porque desde su punto de vista, las cosas funcionan correctamente. Un alumno que no hace preguntas no representa ningún problema excepto en una pedagogía que más que permitir las preguntas las requiere *activamente*. Por lo tanto, un enseñante puede a lo largo de su carrera desmotivar la acción de preguntar *sin darse cuenta*, a menudo según las propias costumbres que ha adquirido. Si le preguntamos superficialmente sobre su forma de tratar las cuestiones de los alumnos, dará algunas justificaciones del tipo «Jamás respondo a una pregunta cuando ya he dado

la información necesaria. Los alumnos sólo tienen que escuchar»; o bien «No acepto preguntas que no estén relacionadas con el tema de la clase»; o incluso «Jamás respondo a preguntas cuya respuesta se puede encontrar fácilmente en una obra de referencia o tan sólo reflexionando un par de minutos». Estas explicaciones no son absurdas, pero no sirven para concienciar sobre cómo –verbal o no verbalmente– los enseñantes tratan *efectivamente* las preguntas (Maulini, 1998). Un estudio quebequés (Weidler Kubanek y Waller, 1994) muestra que muchos alumnos pronto aprenden en la escuela a *no preguntar* para no sentirse ridículos y no tener que escuchar comentarios irónicos sin recibir respuesta alguna. Los profesores se sienten consternados cuando descubren esta realidad y su primera reacción es decir que no es esto lo que querían. Por lo tanto, en este ámbito, significa que realmente no saben lo que hacen.

Este ejemplo parece anodino y, por lo menos en un primer análisis, no nos remite a mecanismos de defensa y de represión como los que afrontan los psicoanalistas y sus pacientes. Existe ahí un inconsciente práctico, didáctico, gestionador, trivial a fin de cuentas. Sin duda, plantear preguntas o responderlas nos remite a una relación con el poder, con el saber y la ignorancia, con el riesgo y con el secreto. Antes de enfrentarnos a tan complejos mecanismos, podemos buscar explicaciones más sencillas. La fría y disuasiva acogida que a menudo se reserva a las preguntas de los alumnos es a veces testimonio del deseo del profesor de avanzar con su clase sin perder el tiempo, de la irritación ante la falta de iniciativa o de seriedad por parte de algunos alumnos, de una voluntad de no perder el hilo de su exposición, de la sospecha que los alumnos intentan ganar tiempo y desviarle del camino, etc.

Para dominar los efectos perjudiciales de tales rutinas, un profesor debe evidentemente admitirlas, concienciarse de sus actitudes y de sus formas de reaccionar, comprender sus «razones» y tener ganas de cambiar. La formación puede por lo menos ayudar a concienciarse, a expresar con palabras las prácticas o a elucidar los móviles. A continuación, corresponde a cada uno escoger si quiere caer de nuevo en sus rutinas o intentar modificarlas.

Trabajar sobre la persona del enseñante y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta

La propuesta que acabamos de evocar a propósito de las preguntas puede afectar a las capas más profundas de la personalidad. La formación puede chocar aquí con ambivalencias inmensas, con mecanismos de defensa tanto más fuertes cuanto que el inconsciente práctico comunica, sin solución de continuidad, con el inconsciente «freudiano». ¿Quién sabe si detrás de una aparente torpeza didáctica en el tratamiento de las preguntas de los alumnos

no se esconde a veces una forma de miedo o de desprecio, de gusto por el poder, a veces de sadismo y de negación del otro? Tales actitudes se arraigan en las capas inconscientes de la personalidad y se manifiestan en otros contextos relacionales. La principal herramienta de trabajo del enseñante es su propia persona, es decir, su cultura y la relación que instaura con sus alumnos, individualmente y en grupo. A pesar de que la formación esté centrada en los saberes, en la didáctica, en la evaluación, en la gestión de clase y en las tecnologías, nunca debería hacer abstracción de la persona del enseñante. Pero todavía hace falta que los formadores tengan las competencias requeridas para aventurarse con buen criterio en este registro. Si no disponen de ellas, preferirán creer que con la mayoría de enseñantes se puede trabajar «racionalmente» sobre problemas «estrictamente profesionales», considerando que los que tienen «problemas personales» y necesitan una «ayuda psicológica» no son competencia de los formadores.

Ante esta separación se puede objetar que en un oficio de lo humano, la dimensión personal no se puede asimilar a una dimensión patológica, incluso si cada uno tiene su parte de neurosis. La dimensión personal e interpersonal muestra normalidad y no parece necesitar terapia alguna. Pero ello no es una razón para negarla. Esta dimensión interviene especialmente en la relación:

- Con el saber, el error y la ignorancia.
- Con el riesgo y la incertidumbre.
- Con el orden (y el desorden), lo imprevisto, la regla (y la desviación de la regla).
- Con el tiempo, la planificación, su respeto y la improvisación.
- Con la ausencia o el retraso de los otros, sus emociones y estados de ánimo y sus expectativas.
- Con las diferencias entre las personas, la distancia intercultural o la interpersonal.
- Con la escritura, la palabra, el silencio, la comunicación.
- Con el poder, la autoridad y la institución.
- Con el conflicto, la negociación y las relaciones de fuerza.
- Con los objetos y los procedimientos técnicos.
- Con el trabajo, el juego, la actividad y el tiempo de ocio.
- Con las jerarquías de excelencia, las clasificaciones y la evaluación.
- Con las desigualdades y las injusticias.
- Con el sufrimiento, la frustración y el placer.

Se podrían enumerar todavía otros componentes del *habitus*, producto a la vez de la historia personal del enseñante, de la cultura de los grupos de los que procede –familia, región, clase social de origen– y de sus afiliaciones actuales. Estas diferentes «relaciones con» son disposiciones construidas, hechas de conocimientos, de valores, de normas, de actitudes, de

recuerdos, de intenciones y de gustos. Orientan con una cierta estabilidad nuestras reacciones en las situaciones de la existencia. El habitus y la personalidad sostienen las dimensiones no reflexionadas de la acción, pero también nuestro raciocinio, incluso si la conciencia de lo que las determina permite al individuo liberarse de ellas, por lo menos en parte.

El análisis de las prácticas (Altet, 1996; Blanchard-Laville y Fablet, 1996) hace emerger estos aspectos del *habitus* y de la personalidad, tanto como cualquier discurso. El formador debería tener las competencias y la identidad requeridas para no temerlos ni sentir la tentación de jugar a terapeutas o juzgarlos, pero sí permitir y facilitar una *conexión* entre estos aspectos y los problemas profesionales.

Trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de la escuela sin decepcionar a todo el mundo

Ninguna organización ni ninguna práctica funcionan de forma totalmente transparente en lo que respecta a las razones y las consecuencias de la acción. El dibujante Reiser decía más o menos que: «Cuando uno ve lo que ve y oye lo que oye, es imposible evitar pensar lo que uno piensa y hacer lo que uno hace». Pero el actor social corriente no puede confesarlo y no se arriesga a reconocer abiertamente que no siempre tiene los objetivos claros, que cambia a veces de táctica sin razón, que hace cosas que sería completamente incapaz de justificar seriamente, que no sabe todo lo que se supone que sabe, que no prepara todas las clases con el cuidado que querría, que siente indiferencia por los problemas que deberían afectarle, que olvida informaciones básicas, que contraviene algunas reglas por el placer de la comodidad, y que no aplica todos sus principios y a veces cierra los ojos ante conductas que debería sancionar. ¿Cómo confesar que uno no es totalmente serio, honesto, coherente, lúcido, riguroso, desinteresado y profesional?

De entre todos aquellos que se encuentran bajo la misma insignia, quien más quien menos pone en duda la conducta absolutamente irreprochable que los demás hacen ver que siguen. Pero salvo en el caso de que haya una fuerte complicidad, todos representan el *papel de la profesionalidad intachable* en su propio entorno.

En formación, el reto no consiste en denunciar los fallos, desprestigiar a los actores y sacar a relucir los trapos sucios. Al mismo tiempo que se echan por tierra todos los mitos se evita hablar de una parte importante de los gestos profesionales.

Por ejemplo, es difícil hablar abiertamente de:

- El tiempo de trabajo, las ausencias, los retrasos, la importancia real del trabajo de preparación.

- Los momentos de improvisación, las clases no preparadas, las situaciones didácticas que no se dominan.
- Las evaluaciones apresuradas cuyo único objetivo es poner una nota para obtener una media.
- Los alumnos que no gustan y de los que de buena gana nos desharíamos.
- Las ocasiones en que se pierde la sangre fría, se grita y se imponen castigos injustos.
- Las actividades en las que se flaquea y no se sabe más que los alumnos.
- Los momentos de pánico en los que uno se ve superado sin saber qué hacer.
- Las fases depresivas en las que uno funciona al ralentí, «entre brumas».
- Los «trucos» no siempre confesables que se utilizan para mantener el orden y conservar el poder.
- Las relaciones de seducción que se mantienen con algunos alumnos.

Si estos aspectos permanecen en el ámbito de lo *silenciado* (Perrenoud, 1996*c*), ¿cómo se podría hacer de ello objeto de formación? En primer lugar, porque estos componentes inconfesables están, a pesar de todo, en función de las representaciones y de las competencias del enseñante más que de una falta de seriedad o de coherencia.

Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar

Una formación que permanezca obligatoria o se contente de impartir saberes «objetivos» sólo puede transformar la práctica de forma aleatoria. A veces, puede suceder que algunas prescripciones se tomen en serio y que algunos saberes tengan eco y cambien las conductas. Una formación de este tipo es como una botella lanzada al mar, ya que no sabemos en absoluto a quién nos dirigimos y, por lo tanto, cuál es su forma de razonar y lo que constituye para él estar abierto al cambio: experiencias, preguntas, angustias, proyectos, dudas, enfados, lamentaciones, revueltas, curiosidades...

Partir de la práctica no significa necesariamente conducir un seminario de análisis de prácticas en el sentido canónico. Es sencillamente *saber de dónde partimos*, invitar a cada uno a verbalizar sus representaciones y sus formas de hacer. Nos acercamos al razonamiento de la didáctica de las ciencias cuando ésta afirma que hay que partir de los conocimientos previos del aprendiz, ya sean fundados o no, para construir nuevos saberes. También tenemos en cuenta los trabajos sobre la transferencia de conocimientos, que intentan elucidar las condiciones en las que los saberes pueden movilizarse en nuevos contextos.

Pero para partir de la práctica hace falta tomarse el tiempo necesario para escuchar los relatos, las justificaciones y los itinerarios. Esta irrupción de lo «vivido» puede acarrear una fascinación, fenómenos de identificación y de proyección, o una «estupefacción narcisista» (Imbert, 1994), puesto que el otro nos tiende siempre un espejo. El riesgo de quedar maravillado por los relatos de prácticas es tanto mayor cuanto que éstos se han mantenido en silencio durante demasiado tiempo: la creación de un espacio para la palabra derriba una barrera y en un primer momento da lugar a un flujo narrativo con fuertes tintes de emoción. Incluso en análisis de prácticas, hay que salir de esta fascinación para introducir *rupturas con el sentido común* y construir series de preguntas e interpretaciones que permitan a cada uno ir más allá de su comprensión primera.

Si el formador tiene que transmitir un contenido específico, todavía tendrá más razones para no encerrarse en el relato de las prácticas y abreviar un intercambio que no desembocaría en ninguna construcción nueva. El arte consiste en partir de la experiencia para salir de ella y alejarse progresivamente del «muro de las lamentaciones» o de la simpatía recíproca para construir conceptos y saber a partir de situaciones y de prácticas relacionadas.

Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes

Actualmente, en el ámbito del trabajo y de la formación, se hace uso y abuso de la palabra *competencia*, sin que por ello tenga un significado estable ni compartido por todos; hasta tal punto que a menudo se oponen inútilmente saberes y competencias. Pero con Le Boterf (1994, 1997, 2000), podemos concebir la competencia como una capacidad de *movilizar* todo tipo de *recursos cognitivos*, entre los que se encuentran informaciones y saberes: saberes personales y privados o saberes públicos y compartidos; saberes establecidos, saberes profesionales, saberes de sentido común; saberes procedentes de la experiencia, saberes procedentes de un intercambio o de compartir o saberes adquiridos en formación; saberes de acción, apenas formalizados y saberes teóricos, basados en la investigación.

En todos estos casos, si el individuo no es capaz de invertir sus saberes de la mejor forma, de relacionarlos con las situaciones, de transponerlos y de enriquecerlos, jamás le serán de gran ayuda para actuar. Esta movilización debe hacerse a menudo ante la urgencia de una situación, ya que el practicante no tiene tiempo de consultar un manual, y también en la incertidumbre, a falta de datos completos o completamente fiables (Perrenoud, 1996*a*). Un enseñante dispone raramente de una «teoría» bastante completa y pertinente para actuar «con conocimiento de causa». Para de-

cidir en tiempo real, utiliza fragmentos de saber, si dispone de ellos en su memoria o los tiene a mano, y se aventura más allá, de forma improvisada o reflexionada, según los casos, sirviéndose de su razón y de su intuición.

Una competencia no es un saber procedimental codificado que bastaría con aplicar al pie de la letra. Una competencia *moviliza* saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción).

Sin embargo, el ejercicio de una competencia es siempre más que una sencilla aplicación de saberes; contiene una parte de razonamiento, de anticipación, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo. El ejercicio de la competencia pone en funcionamiento nuestro *habitus* y sobre todo nuestros esquemas de percepción, de pensamiento y de movilización de los conocimientos y de las informaciones que hemos memorizado.

La formación hace hincapié en el dominio de los saberes y deja al azar el aprendizaje de su transferencia y de su movilización. Desarrollar seriamente competencias representa mucho tiempo, pasa por otro compromiso didáctico y otra evaluación y exige situaciones de formación creativas, complejas y diferentes a las sucesiones de cursos y de ejercicios. En otras obras, hemos descrito lo que la escuela obligatoria tendría que asumir si quisiera construir competencias de verdad (Perrenoud, 1997*a*; 2000*b*). Incluso en formación del profesorado, las competencias no siempre se encuentran en el centro de los planes de formación. Se les niega lo que Gillet (1987) denomina un «derecho de gerencia» sobre los conocimientos disciplinares. Entonces se deja para la práctica la integración de los saberes y el ejercicio de su movilización, ya que los formadores sólo tienen tiempo de transmitir, de forma condensada y a veces muy poco interactiva, los saberes que consideran indispensables.

Cuando uno deja de ser enseñante y se convierte en formador de enseñantes, la construcción de competencias profesionales tendría que convertirse en la verdadera apuesta. Un formador de adultos no es un enseñante que se dirige a adultos. Deja de pasar a toda velocidad las páginas del texto del saber, crea situaciones en las que se aprende «a hacer haciendo lo que no se sabe hacer» (Meirieu, 1996) y a analizar su práctica y los problemas profesionales detectados.

Un adulto puede aprender solo, probando, con la reflexión personal y la lectura. En formación, no se trata de hacerle dependiente del formador sino de acelerar su proceso de autoformación a través de una práctica reflexiva enmarcada, un conjunto teórico y conceptual y unas propuestas más metódicas. Desarrollar las competencias es la esencia del oficio de formador que de alguna forma imita la figura del entrenador más que la de un

«transmisor» de saberes o de modelos. El entrenador observa, llama la atención, sugiere, perfecciona e ilustra a veces un movimiento difícil. Está centrado en el aprendiz y su proceso de desarrollo y busca no tanto controlarlo como estimularlo.

Los formadores de enseñantes están todavía lejos de adquirir esta postura y todavía más de poder adoptarla en la práctica. Esto es uno de los principales retos de la formación de formadores. Es una cuestión de *identidad*, tanto más viva cuanto que muchos formadores del profesorado eran o siguen siendo enseñantes...

Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas

Toda formación invita al *cambio* de representaciones e incluso de prácticas. Por lo tanto, suscita muy a menudo *resistencias*, tanto más fuertes cuanto que inciden en el núcleo duro de la identidad, de las creencias y de las competencias de los formados. Estas resistencias no son irracionales. Es importante reconocerlas, hacerlas inteligibles, legítimas y pertinentes antes de combatirlas y para superarlas mejor.

Los innovadores, los formadores, los entrenadores y los profesores tienen en común la lamentable tendencia de «no lograr comprender por qué no les comprenden». Lo que a menudo les pasa es que no ven más allá de sus recuerdos más recientes y han olvidado los temores y los obstáculos que tuvieron que superar para llegar a su actual nivel de oficio. No hay nada más desesperante que un formador que te diga: «Pero si es muy fácil; ¡fíjate cómo lo hago yo!», cuando de hecho no hemos comprendido cómo lo ha hecho y, por lo tanto, nos resulta imposible imitarlo. En ningún caso, un formador puede esperar de sus aprendices que en tan sólo unos días recorran el camino que él ha recorrido en diez años.

Una vez se es consciente de la distancia que todavía debe recorrer el aprendiz, base de toda didáctica, hay que añadir factores específicos en formación de adultos. Así es como a los adultos no les gusta confesar que no saben, especialmente cuando se les da a entender que deberían saber. Además, les resulta difícil encontrar una relación adecuada con el formador. Algunos vuelven dócilmente al oficio de alumno, lo que ha llevado a Beillerot (1977) a comparar un cursillo de formación con una «regresión instituida» mientras que otros rechazan la asimetría presente en la situación y quieren estar de igual a igual con el formador sin tener los medios. Además, existe una cierta confusión entre la negociación del acuerdo y de las modalidades de formación y la equivalencia de las funciones y de las competencias.

Trabajar sobre las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas

En un entorno de trabajo que controla sus veleidades de cambio, los enseñantes no consiguen «cambiar solos» –o, mejor dicho, no se sienten autorizados para hacerlo–. Paradójicamente, cuanto más eficaz es una formación más puede causar un conflicto a aquellos que la siguen con sus colegas. Los conocimientos y las competencias adquiridas, sobre todo si intentamos desplegarlas en una clase o en un centro, no gustarán a aquellos que no las han adquirido. Las pruebas innovadoras provocarán sarcasmos e incluso represalias.

Los profesores que siguen cursillos de formación intuyen estos problemas y, para evitarlos, se cierran a las innovaciones o las consideran como simples informaciones que no afectan a la práctica personal. Así, sabrán, por ejemplo, lo qne es una evaluación formativa, pero no contemplarán en lo más mínimo su aplicación. De esta forma saldrán ganando por partida doble: estarán al día de las novedades y además protegidos de los reproches de los colegas.

En algunos casos, los modelos didácticos o pedagógicos descubiertos en formación son sencillamente imposibles de poner en funcionamiento fuera de un equipo o de una red de cooperación. Uno solo es incapaz de organizar nuevas segmentaciones, guiar las actividades del centro, crear ciclos de aprendizaje plurianuales, aplicar dispositivos de individualización o negociar las reglas de la vida común válidas para toda la escuela. El desarrollo de las nuevas tecnologías, el nuevo concepto de la enseñanza, las propuestas de proyectos y la educación para formar ciudadanos también pasan cada vez más por *acciones colectivas.*

La solución no está fuera del alcance: basta con que las acciones de formación se dirijan a grupos, equipos y centros enteros. Incluso hoy hablamos –a veces con cierta precipitación– de «competencias colectivas». Esta preocupación da fe de por lo menos una sensibilidad ante el tema de la orquestación de los habitus y de la sinergia de las prácticas y las competencias individuales. El tema de la organización que aprende está en boga. Más allá de los efectos de la moda, la expresión destaca la incidencia real de las interdependencias y de los efectos sistémicos sobre las formaciones. ¿Acaso basta con transportar la formación al centro y reunir a todos los interesados para resolver este problema? Por lo menos hay cuatro obstáculos que se interponen en el camino:

1. Todos los miembros del cuerpo docente de un centro tienen que llegar a la decisión de comprometerse en una formación común. La referencia al proyecto educativo de centro puede ayudar si realmente es el de todos. La insistencia del director puede llevar a los enseñantes a incorporarse, pero entonces sucede que a menudo

se sienten obligados y vienen sin un verdadero deseo de formarse. Un liderazgo informal puede tener los mismos efectos: embarcar a todo el mundo sin que la necesidad se sienta de igual forma ni los riesgos se asuman en la misma medida. Incluso en el seno de un equipo pedagógico restringido, un proyecto de formación común no resulta fácil de crear y concluir.

2. El formador se encuentra en presencia de un entorno de trabajo estructurado, con sus conflictos, sus zonas oscuras, sus cuestiones silenciadas, las disputas que afloran, las propuestas que a duras penas consiguen esconder reivindicaciones dirigidas a la dirección y las relaciones de fuerza entre disciplinas, departamentos u otras divisiones. El formador no está necesariamente preparado para este trabajo y puede ser capturado, tomado como rehén y utilizado contra su voluntad por el sistema de acción.
3. Formar como centro sin tener en cuenta la situación y las prácticas en vigor sería absurdo. Por lo tanto, el formador tiene que aceptar entrar en la intimidad de las personas a quienes forma; entonces, se convierte en el depositario de secretos y actúa sobre los ambientes, las dinámicas relacionales y las apuestas internas, pero sin que necesariamente sea de su agrado ni tenga las competencias para ello.
4. El método de formación cambia de naturaleza. Incluso cuando se trata en su origen de centrarse en contenidos, puede evolucionar hacia una intervención, un seguimiento del proyecto, una auditoría severa y a veces una supervisión o una meditación.

Este desplazamiento de la formación hacia los centros, los riesgos derivados y las nuevas competencias que exigen a los formadores mucho más que su propia especialización, requieren cambios de identidad en los que nos es imposible entrar en profundidad en la presente obra. No obstante, entendemos fácilmente que la intervención en el centro afecta prioritariamente a las propuestas menos tecnológicas y a las menos didácticas, las que se centran en el grupo, la relación, la comunicación y la cooperación profesionales. Ello se debe posiblemente a que a los formadores implicados les gusta más y disponen de los medios para verse proyectados en la vida de un centro sin perder su identidad ni encontrarse rápidamente en los límites de su especialización.

Articular enfoques transversales y didácticos y mantener una mirada sistémica

En primaria, los profesores son polivalentes: gestionan totalmente una clase con todas las disciplinas. Incluso en secundaria, donde los profesores están especializados, gestionan mucho más que una disciplina, ya que se ven con-

frontados a problemas no directamente relacionados con su disciplina. Sólo alguien que trabajara en el centro más apartado y tranquilo de la región podría tal vez desinteresarse por las condiciones elementales de la relación pedagógica, de todo lo que tiene una fuerte influencia en los saberes y en la relación con los saberes: la dinámica de la clase, el mantenimiento del orden, la heterogeneidad del público, el clima del centro, etc.

Los formadores que trabajan en el marco de una disciplina o de una tecnología pueden sentir la tentación de desatender estos aspectos transversales y sistémicos, para centrarse en su ámbito de especialización. Es comprensible que los formadores se especialicen, pero ello no debería conducirles a dividir en compartimentos la práctica pedagógica para calcarla en la división de las materias de especialización. Sólo se pueden formar profesionales teniendo en cuenta el carácter *sistémico* de su tarea y de su entorno.

Sin embargo, muchos formadores se prohiben sistemáticamente exceder su campo de especialización. Esto, que aparentemente es una virtud, esconde a veces un miedo a exponerse y puede constituir una forma de renuncia, sobre todo cuando el formador sabe positivamente que ningún otro colega competente podrá relevarlo a su debido tiempo. En el ámbito de la medicina, los especialistas forman una red. Cuando uno llega a los límites de su competencia, envía a sus pacientes a un colega que sigue el trabajo. No existe nada parecido en la formación del profesorado. Pero si damos la palabra a los enseñantes, aparecen numerosos problemas profesionales de dimensión sistémica. Demasiado a menudo el formador sólo acepta a aquellos enseñantes que son de su estricta competencia y renuncia a tratar a los demás. En el mejor de los casos, reconoce que existen, que son importantes y desea a los enseñantes que encuentren un interlocutor competente para el tratamiento...

¿Acaso existen soluciones? Tal vez, pero ninguna milagrosa. No obstante podemos abrir tres pistas:

- Intervenciones en tándem, por ejemplo, un especialista en didáctica y otro en las propuestas transversales; ésta es la fórmula adoptada, por ejemplo, en el grupo de referencia del IUFM (Instituto Universitario para la Formación de Maestros) de la región del Loira (Altet, 1998).
- Una formación común de los formadores e intercambios regulares de tal forma que cada uno se apropie progresivamente de una parte de las competencias de sus colegas.
- La constitución de verdaderas redes y circuitos en el seno de los organismos de formación continua y la construcción de unidades de integración en formación inicial.

Deberíamos añadir a estos enfoques un trabajo *epistemológico* relacionado con el conjunto de las ciencias de la educación: si admitimos que los

enfoques didácticos, así como los enfoques transversales (evaluación, gestión de clase, diferenciación, interculturalidad y violencia, por ejemplo), son *miradas convergentes* en la misma realidad, compleja y sistémica, podemos esperar un debilitamiento progresivo de la división en compartimentos y de los desconocimientos mutuos. Los enfoques «transversales» que trabajan en la regulación de los procesos de aprendizaje, en la relación con el saber, en las situaciones-problemas o en la evolución del proyecto educativo, están a menudo muy próximos a los didácticos, con la diferencia de que no se encierran en uinguna disciplina e intentan extraer mecanismos comunes. Inversamente, los especialistas en didáctica que integran la cultura, el sentido de los saberes, la relación con el poder, las relaciones intersubjetivas, las prácticas sociales o la problemática de la transferencia en su campo de análisis, se encuentran a menudo con la articulación de lo transversal y de lo disciplinario. Si, lejos de ser territorios separados, los objetos de saber son miradas construidas sobre las mismas realidades, sería extraño que pudiéramos mantenerlos completamente disociados cuando la imbricación de los fenómenos exige su movilización conjunta...

Complejidad y postura reflexiva

Los diez desafíos analizados no afectan a los contenidos de las formaciones ofrecidas a los enseñantes. Todos ellos conducen a los *dispositivos de formación* y a las *prácticas* que allí se llevan a cabo. Nadie puede retirarse y confinarse en un campo de alta especialización. Se trata, de alguna forma, de asumir la complejidad del oficio, es decir, renunciar a un dominio total, a un dominio construido definitivamente, a un dominio fundado en saberes sin fallo alguno.

Para desarrollar una actitud reflexiva en los enseñantes no basta con que los formadores la adopten «intuitivamente» para su propio trabajo (véase cuadro 3 en la página siguiente). Es imprescindible que conecten esta intuición con un análisis del oficio de enseñante, de los retos de profesionalización y de la función de la formación inicial y permanente en la evolución del sistema educativo.

También es importante que los formadores del profesorado construyan una identidad de formadores. Nos basaremos en el libro de Braun (1989) para un análisis en profundidad de las diferencias entre identidad de enseñante e identidad de formador. El cuadro propuesto aquí sólo es una herramienta de referencia de polos bien contrastados. Existen enseñantes que en varios puntos trabajan como formadores. A su vez, encontramos formadores de adultos que funcionan siempre como enseñantes. A los seres de carne y hueso difícilmente se les puede encasillar. Por lo tanto, no se trata de oponer a dos poblaciones

Cuadro 3

DIFERENCIAS ENTRE UN ENSEÑANTE Y UN FORMADOR	
ENSEÑANTE	FORMADOR
Partir de un programa.	Partir de las necesidades, de las prácticas y de los problemas detectados.
Marcos y propuestas impuestos.	Marcos y propuestas negociados.
Contenido normalizado.	Contenido individualizado.
Focalización en los saberes que hay que transmitir y su organización en un programa coherente.	Focalización en los procesos de aprendizaje y su regulación.
Evaluación acumulativa.	Evaluación formativa.
Personas entre paréntesis.	Personas en el centro.
Aprendizaje = asimilación de conocimientos.	Aprendizaje = transformación de la persona.
Prioridad de los conocimientos.	Prioridad de las competencias.
Planificación intensa.	Navegación sobre la marcha.
Grupo = obstáculo.	Grupo = recurso.
Ficción de homogeneidad al principio.	Balance de competencias al principio.
Se dirige a un alumno.	Se dirige a un individuo «en formación».
Trabajo según flujos impulsados por el propio programa.	Trabajo según flujos establecidos en función del tiempo que falta para llegar al objetivo.
Postura de sabio que comparte su saber.	Postura de entrenador que colabora intensamente en la autoformación.

sino de proponer una tabla que ayude a cada uno a situarse y a arrojar luz a su proyecto.

A fin de cuentas, sea cual sea su público, podemos desear que todos los profesores se conviertan también en formadores, tanto si se dirigen a jóvenes como a mayores. Luchar contra la exclusión, el fracaso escolar, la violencia, desarrollar el espíritu ciudadano, la autonomía y una relación

crítica con el saber: todo ello exige profesores de escuela o de instituto que se conviertan en *formadores*. Ésta es seguramente la razón fundamental de privilegiar la postura reflexiva. Tan sólo ella garantiza, durante un largo período, una regulación en función del objetivo más que del programa y de las reglas que hay que respetar para ser irreprochable desde el punto de vista de la institución.

Cuando se produzca esta mutación, los profesores convertidos en formadores de niños o de adolescentes no tendrán ningún inconveniente en transponer a sus colegas lo que han puesto en práctica en su clase. A la espera de ello, es útil distinguir posturas e invitar a los formadores de enseñantes a desplazarse hacia la columna de la derecha de la tabla considerando que este desplazamiento no se produce solo, sino que únicamente funciona a partir de una concienciación y que pasa por un cambio de identidad, por otro proyecto y por nuevas competencias y representaciones.

Los enseñantes que se conviertan en formadores seguirán este camino tanto más a gusto cuanto que hablen entre ellos, trabajen juntos y reinventen colectivamente la formación a partir de los límites de sus prácticas personales, en lugar de perseguir un modelo. Moyne (1998) da cuenta de un itinerario de formadores constituidos en grupo de análisis de la práctica. Este trabajo reflexivo, individual o colectivo no exime de las lecturas en el ámbito de la formación de adultos, en la empresa o en otros sectores de la función pública... Pero lo esencial no procede del método.

9

Práctica reflexiva e implicación crítica[5]

Las sociedades se transforman, se hacen y se deshacen. Las tecnologías modifican el trabajo, la comunicación, la vida cotidiana e incluso el pensamiento. Las desigualdades cambian, se hacen más profundas o se reinventan en nuevos ámbitos. Los actores proceden de ámbitos sociales múltiples; la modernidad ya no permite a nadie protegerse de las contradicciones del mundo.

Y, de todo ello, ¿qué lección podemos aprender para la formación del profesorado? Sin duda, es necesario intensificar su preparación para una práctica reflexiva, para la innovación y la cooperación. Tal vez lo importante sea favorecer una relación menos temerosa y menos individual con la sociedad. Los enseñantes, si no son intelectuales de pleno derecho, sí son por lo menos mediadores e intérpretes *activos* de culturas, de valores y del saber en proceso de transformación. Tanto si los consideramos depositarios de la tradición o adivinos del futuro, no pueden jugar esos roles en solitario.

En la presente obra, consideramos la práctica reflexiva y la implicación crítica como orientaciones prioritarias de la formación del profesorado. Pero antes de desarrollar esta doble tesis, planteémonos la cuestión de si las transformaciones de la sociedad provocan automáticamente la evolución de la escuela y, por lo tanto, de la formación de sns profesionales.

¿Es posible que la escuela permanezca inmóvil en contextos sociales en transformación?

El sentido común nos hace pensar que si la sociedad cambia, la escuela no puede evitar evolucionar con ésta, anticiparse e incluso inspirar las transformaciones culturales. No obstante, si así fuera, olvidaríamos que el sistema educativo dispone de una *autonomía relativa* (Bourdieu y Passeron, 1970) y que la *forma escolar* (Vincent, 1994) se ha creado en parte para proteger a maestros y alumnos de la fuerza desatada del mundo.

Sin duda, los enseñantes, los alumnos y sus padres forman parte del mundo laboral y, claro está, de la sociedad civil. De tal forma que, a través

5. Este capítulo se basa en los aspectos esenciales de un artículo aparecido en portugués: «Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica». *Revista brasileira de Educação*, 12, 1999, pp. 5-21.

de ellos, según la fórmula de Mollo (1970), *la sociedad está en la escuela*, así como la escuela está en la sociedad. Sin embargo, sería imposible para la escuela cumplir con su misión si adoptara nuevos objetivos con cada cambio de gobierno y temblaran sus cimientos cada vez que la sociedad estuviera acechada por una crisis o por graves conflictos. Es importante que la escuela sea en parte un oasis, que continúe funcionando en las circunstancias más inestables, incluso en caso de guerra o de crisis económica grave. Pero si bien no puede ser exactamente un santuario, sí permanece como un lugar en el que se reconoce el estatus de «protección». Cuando la violencia urbana o la represión policial irrumpen en las escuelas, surge un sentimiento de desasosiego.

La escuela no tiene vocación de ser el instrumento de una facción ni siquiera de los partidos en el poder. Pertenece a todos. Incluso los regímenes totalitarios intentan preservar esta apariencia de neutralidad y de paz. Corresponde al sistema educativo encontrar un justo equilibrio entre una apertura destructiva a los conflictos y a las convulsiones de la sociedad y una cerrazón mortífera que crearía un abismo entre ella y el resto de la vida colectiva.

Existe otro factor que interviene: a pesar de las nuevas tecnologías, de la modernización de los currículos y de la renovación de las ideas pedagógicas, el trabajo de los enseñantes evoluciona *lentamente*, porque depende en menor medida del progreso técnico, porque la relación educativa obedece a una trama bastante estable y porque sus condiciones de trabajo y su cultura profesional acomodan a los enseñantes en sus rutinas. Por este motivo, la evolución de los problemas y de los contextos sociales no se traduce *ipso facto* en una evolución de las prácticas pedagógicas.

Un observador que resucitara después de un siglo de hibernación vería la ciudad, la industria, los transportes, la alimentación, la agricultura, las comunicaciones de masas, las costumbres, la medicina y las actividades domésticas considerablemente cambiadas. Pero al entrar en una escuela cualquiera, se encontraría con un aula, una pizarra negra, un profesor o un maestro dirigiéndose a un grupo de alumnos. Claro está que el profesor ya no iría con levita, el maestro de escuela no vestiría una bata y tampoco los alumnos irían uniformados. Tal vez le sorprendería no ver al profesor en lo alto de su cátedra y los alumnos le parecerían más bien impertinentes. Luego, una vez encajada la sorpresa, detectaría tal vez los rasgos de una pedagogía más interactiva y constructivista y una relación algo más cercana o igualitaria que en su época. Pero lo que sí es seguro es que en ningún momento dudaría de que se encuentra en una escuela.

Puede que hubiera un ordenador en la clase conectado a Internet, pero el visitante observaría que se utiliza para proponer ejercicios en la pantalla y para preparar ponencias «navegando» por la red. El triángulo didáctico seguiría inmutable y los saberes establecidos apenas se habrían modernizado, con excepción de la matemática de conjuntos y la nueva gramática.

La escuela existe tanto en sociedades agrarias como en las grandes megalópolis, en regímenes totalitarios como en la democracia, en los barrios ricos como en los barrios de chabolas y, a pesar de las desigualdades en los recursos, en los maestros más o menos formados, y en los alumnos más o menos cooperantes, los parecidos saltan a la vista.

Y ¿por qué entonces debería formarse a los enseñantes de forma distinta si su trabajo parece casi inmutable? ¿Acaso cambia el oficio de sacerdote con el devenir de los cambios en la sociedad? Las matemáticas, la lengua, las otras disciplinas, los apuntes, los deberes y los castigos sobreviven a todos los regímenes y superan todas las crisis. ¿No sería tal vez suficiente formar a enseñantes que sepan algo más que sus alumnos y den prueba de un mínimo método para transmitir sus conocimientos? Sin descartar cualquier transformación curricular o tecnológica, ¿por qué diablos deberíamos cambiar de paradigma? El que tenemos ahora nos sirve para escolarizar a las masas sin tener que pagar unos profesores demasiado caros. ¿Acaso no está bien así?

Pero, entonces, el hecho de que muchos jóvenes salgan de la escuela primaria con un nivel de instrucción mediocre, cuando no rayan el analfabetismo, ¿representa acaso motivo de desasosiego para alguien entre las clases pudientes? Con la ignorancia de los demás pasa como con el hambre en el mundo: quien más quien menos se lamenta de esta plaga bíblica y luego... vuelve a lo suyo. La «miseria del mundo» (Bourdieu, 1993) no impide al planeta seguir girando y tan sólo hace sufrir a cuatro sensibleros y a las víctimas directas de la desgracia. Algunos de nuestros coetáneos piensan, a pesar de no atreverse a decirlo en voz alta, que si todo el mundo tuviera estudios, ¿quién barrería entonces las calles? Otros son del parecer de que no tiene sentido dar a todo el mundo estudios de alto nivel cuando la mayoría de los trabajos disponibles no los exigen.

Nuestra intención no es ser cínicos. Lo que queremos es demostrar que no todo el mundo comparte la voluntad de cambiar la escuela para adaptarla a los contextos sociales en transformación o para democratizar el acceso al saber y que, a menudo, esta frágil voluntad se limita a discursos de buena fe pero anclados en el inmovilismo.

Hoy en día, está incluso bien visto preocuparse por la eficacia, la eficiencia y la calidad de la educación escolar. Pero no nos engañemos: la apuesta consiste en mantener lo conseguido gastando menos, ya que los estados ya no tienen los medios para desarrollar la educación como en la época del crecimiento económico. «Hacerlo mejor con menos», éste parece ser el lema de los gobiernos desde hace algunos años.

Y ¿quiénes son los que desean absolutamente que el sistema educativo cumpla con sus promesas para todos? Cuando la sociedad se preocupa realmente por elevar el nivel cultural de las generaciones es, en general, para responder a la demanda de educación escolar de los padres de clase media.

Una vez han conseguido lo que quieren, es decir, el acceso al escalafón que permite a sus hijos plantearse los estudios superiores, puede parecer que la escuela ha cumplido ya con su misión. La democratización de los estudios ha llegado hoy a un ámbito que, en muchos países, sitúa a las clases medias entre los que disfrutan de ventajas en la sociedad. Los desfavorecidos son menos pero todavía están más desprotegidos que antes. Su capacidad de influencia en la sociedad tiene una fuerza limitada, no sólo porque sean inmigrantes sin derechos políticos, sino en general porque su pobreza y su bajo nivel de instrucción no les brindan muchas oportunidades para hacer oír su voz y ni siquiera para comprender los mecanismos que producen el fracaso escolar de sus hijos e hijas. El colmo de la alienación, como todos sabemos, es sentirse el único responsable de la propia condición desafortunada, verla como la consecuencia «lógica» y, por lo tanto, «justa» de la propia incapacidad de tener éxito.

No hay muchas fuerzas sociales importantes que exijan una escuela más eficaz. Paradójicamente, quienes consideran los riesgos de una escuela inmóvil y parcialmente ineficaz son algunos gobiernos y los ámbitos económicos con visión de futuro. Pueden contar con el apoyo activo de algunas organizaciones internacionales, los movimientos pedagógicos, la investigación en educación y aquellas «fuerzas de izquierdas» menos atrapadas en el conservadurismo sindical.

Por lo tanto, no es cierto que el contexto variable de la escuela produzca cambios automáticos. Esta variabilidad tiene que leerse y descodificarse para incitar a la escuela al cambio. Ahora bien, los enseñantes y los padres y madres que se aferran al *statu quo* no tienen ningún interés en darle esta interpretación. Por otras razones, todos aquellos que piensan que la escuela es demasiado cara y que los impuestos son una carga demasiado pesada se encuentran entre las filas de los conservadores. Las fuerzas que quieren adaptar la escuela a la evolución de la sociedad son, por lo tanto, poco numerosas y constituyen una alianza inestable. En otras palabras, la idea de que la escuela tiene que formar al mayor número posible de personas teniendo en cuenta la evolución de la sociedad no se cuestiona abiertamente, pero tan sólo es un principio motor para aquellos que se la toman realmente en serio y la convierten en una prioridad.

Entonces, sería absurdo confiar en la evidencia de que, puesto que la sociedad cambia, la escuela pondrá todo de su parte para seguir o incluso para anticiparse a estos cambios. Seguramente, la evolución demográfica, económica, política y cultural transforma al público escolar y a las condiciones de la escolarización y acaba por *obligar* a la escuela a cambiar. Entonces, se adapta, pero lo más tarde posible y con una actitud defensiva. Ante la ausencia de una adhesión masiva de los miembros de la escuela a una política de educación innovadora y con visión de futuro, el cambio social se presenta como una imposición a la que hay que dar la espalda mientras sea posible.

Los numerosos actores y grupos sociales que no tienen en consideración ninguna nueva ambición para la escuela y que, en principio, no tienen la impresión de que ésta no cumpla con su cometido tradicional, tampoco tienen ninguna razón para querer que se forme mejor, se considere mejor y se pague mejor a los enseñantes.

De hecho, incluso aquellos que están convencidos de que la escuela tiene que adaptarse a la «vida moderna» y «ser más eficaz» no están dispuestos a elevar el nivel de formación y de profesionalización de los enseñantes. Hablan de nuevas expectativas para el sistema educativo, pero rechazan en todo momento que este hecho suponga gastar ni un solo céntimo más. Su ambivalencia se basa en un doble fundamento:

- Saben que no se puede formar a enseñantes con un nivel más alto y darles más responsabilidades sin pagarles mejor; y es que los portavoces de la economía sueñan siempre con una eficacia mayor sin necesidad de nuevos recursos.
- Temen que los enseñantes formados en la práctica reflexiva, con la implicación crítica y la cooperación, se conviertan en contestatarios en potencia o, por lo menos, en interlocutores algo incómodos.

Para los idealistas, el progreso de la escuela es inseparable de una mayor profesionalización de los enseñantes. Pero tenemos que rendirnos ante la evidencia de que este paradigma y sus corolarios en términos de estatus, ingresos, nivel de formación, postura reflexiva, *empowerment*, movilización colectiva, gestión de centros y pensamiento crítico, está lejos de ser un pensamiento unánime, incluso entre aquellos a quienes el *statu quo* no satisface.

También tenemos que ser lo bastante lúcidos como para saber que este paradigma (profesionalización, práctica reflexiva e implicación crítica) no corresponde a:

- La identidad o el ideal de la mayor parte de los enseñantes en activo.
- Ni tampoco al proyecto o a la vocación de la mayoría de aquellos que se orientan hacia la enseñanza.

Sin duda, nadie es indiferente a los beneficios simbólicos y materiales de una mayor profesionalización ni tampoco ningún enseñante se opone a reivindicar más autonomía con la condición de que no tenga que pagar un precio por ello: más responsabilidades, más cooperación, más transparencia y seguramente más trabajo...

Pero ello no es razón para renunciar al paradigma de la enseñanza reflexiva. Incluso si las posibilidades de que se lleve a cabo íntegramente son pocas a corto, o incluso a medio, plazo, puede contribuir a orientar las reformas de la formación inicial y continua en el sentido de preparar el futuro.

Este paradigma puede parecer todavía menos realista en los países donde incluso no tienen los recursos suficientes para contratar o formar adecuadamente a enseñantes simplemente calificados. Es cierto que los debates internacionales se centran en modelos que corresponden más bien a los países industrializados. Pero nos equivocaríamos si creyéramos que el desarrollo económico asegura la profesionalización; los principales países del mundo juegan con esta idea, pero los progresos son muy lentos. Uno de los inconvenientes de las sociedades desarrolladas es que están *hiperescolarizadas*. El sistema educativo es una inmensa burocracia y una parte del cuerpo enseñante se ha instalado en una visión bastante conservadora del oficio.

Paradójicamente, es posible que los países que tienen que formar a un gran número de nuevos enseñantes, por razones demográficas o para llevar a cabo la escolarización en masa, cuenten con más posibilidades de romper con las tradiciones y consigan incluir de entrada la profesionalización en la concepción de base del oficio de enseñante. Los desafíos a los que se enfrentan los países en vías de desarrollo reclaman una forma de práctica reflexiva y de implicación crítica, mientras que los países más desarrollados parecen no esperar gran cosa de sus enseñantes aparte de que den clase. Sin embargo, tampoco podemos soñar; la profesionalización, la práctica reflexiva y la implicación crítica van más allá del saber profesional de base, pero, a su vez, lo dan por adquirido. Si los países en transformación están a punto de movilizar a sus enseñantes en la aventura del desarrollo, no siempre disponen de los medios para formarlos...

Pero está claro que ninguna idea mágica va a resolver este problema. Si un país no tiene los medios para formar a todos sus maestros, puede parecer surrealista defender una práctica reflexiva. Ahora bien, ello es mucho menos absurdo de lo que parece y, a continuación veremos por qué.

En primer lugar, las competencias de base

Cualquier persona que se vea proyectada en una situación difícil y no disponga de formación desarrolla una postura reflexiva por necesidad. Los enseñantes cuyas competencias disciplinares, didácticas y transversales son insuficientes sufren diariamente ante la posibilidad de perder el dominio de su clase e intentan entonces desarrollar estrategias más eficaces, y aprender de la experiencia.

Pero ¡qué derroche de energía! Efectivamente, porque:

- Por una parte, descubren con intentos y fracasos, no sin sufrimiento, conocimientos *elementales* que habrían podido construir en su formación profesional; por ejemplo, que los niños no son adultos, que son algo completamente distinto, que necesitan confianza y que construyen ellos mismos sus saberes.

- Y por la otra, para *sobrevivir*, desarrollan prácticas *defensivas* que a falta de enseñar, les permiten por lo menos mantener el control de la situación; así, de entrada, algunos se cierran, durante mucho tiempo, en los métodos activos y en el diálogo con otros profesionales.

Por lo tanto, hay que enclavar la práctica reflexiva en una *base mínima de competencias profesionales*. ¿Qué competencias? En otra obra, hemos intentado describir diez grupos de competencias nuevas ligadas a las transformaciones del oficio de enseñante:

1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje;*
2. *Gestionar la progresión de los aprendizajes;*
3. *Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación;*
4. *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo;*
5. *Trabajar en equipo;*
6. *Participar en la gestión de la escuela;*
7. *Informar e implicar a los padres;*
8. *Utilizar nuevas teenologías;*
9. *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión;*
10. *Gestionar la propia formación continua.* (Perrenoud, 1999*a*)

Podríamos discutir eternamente este listado, así como cualquier otro, pero lo importante es lo siguiente:

1. Que exista un sistema de referencias que suscite un amplio consenso, al final de un verdadero debate, y se convierta en una verdadera herramienta de trabajo para los estudiantes, los formadores y otros miembros del sector (dirección y profesorado asociado).
2. Que tenga en cuenta las *competencias* y trate los conocimientos, ya sean disciplinarios, profesionales o que procedan de las ciencias humanas, como *recursos* al servicio de estas competencias más qne como fines en sí mismos.
3. Que las competencias profesionales se sitúen claramente *más allá* del dominio académico de los saberes que hay que enseñar y que tengan en cuenta su transposición didáctica en clase, la organización del trabajo de apropiación, la planificación, la evaluación y la diferenciación de la enseñanza.
4. Que se dé un trato justo a las dimensiones transversales del oficio más allá de algunas horas de «formación troncal», de «pedagogía general» o de sensibilización sobre los aspectos relacionales; que los componentes transversales sean objeto de aportaciones teóricas y de profundización en períodos de prácticas, en la misma categoría que las didácticas de las disciplinas.

5. Que la formación y las competencias de base tengan en cuenta toda la realidad del oficio, en su diversidad, a partir de un análisis riguroso de la práctica sin olvidar lo que jamás se dice claramente pero que se tiene muy en cuenta en la vida cotidiana de los profesores y de los alumnos: el desasosiego, el miedo, la seducción, el desorden, el poder, etc. (Perrenoud, 1996*c*).
6. Que el conjunto de competencias de base vaya por delante del estado de la práctica; es importante no convertir a los nuevos enseñantes en pobres kamikazes condenados a sufrir las maldades o el ostracismo de los enseñantes que ya tienen su plaza, se les faciliten los medios para explorar las nuevas vías abiertas por la investigación en educación o en el marco de la formación continua.
7. Que estas competencias sean susceptibles de ser desarrolladas desde la formación inicial, gracias a una verdadera estrategia de alternancia y de articulación teórico-práctica, pero que también guíen el desarrollo profesional, ya sea en el seno de los centros o en el marco de la formación continua.
8. Que el conjunto de competencias de base sea una herramienta lo bastante clara como para sostener la concepción y la gestión de los planes y de los dispositivos de formación tanto como la evaluación de las competencias efectivas de los estudiantes o de los enseñantes situados.
9. Que la dimensión reflexiva se incluya de entrada en la concepción de las competencias; que se renuncie a las prescripciones cerradas o a las fórmulas, para proponer en cambio conocimientos especializados sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, herramientas de inteligibilidad de las situaciones educativas complejas y un pequeño número de principios que orienten la acción pedagógica (constructivismo, interaccionismo, atención sobre el sentido de los saberes, negociación y regulación del contrato didáctico, etc.).
10. Que la implicación crítica y el planteamiento sobre aspectos de ética se lleven a cabo constantemente y en paralelo, a partir de las mismas situaciones y desarrollando un juicio profesional siempre situado en la confluencia de la inteligencia de las situaciones y de la inquietud del otro e incluso de la solicitud de la que habla Meirieu.

Con estas últimas tesis vemos todavía más claro que la práctica reflexiva y la implicación crítica no pueden presentarse como simples piezas que encajan ni tampoco como diferentes niveles añadidos al edificio de las competencias. Al contrario, se trata de *hilos conductores* del conjunto de la formación, de posturas que deberían adoptar, considerar y desarrollar el *conjunto de los formadores y de las unidades de formación* según modalidades múltiples.

Nuestra intención en la presente obra no estriba en desarrollar las estrategias de formación (Perrenoud, 1996*b*, 1998*c*). Basta con decir que las competencias profesionales sólo pueden construirse verdaderamente gracias a una práctica reflexiva y comprometida que se instale desde el principio de los estudios. Dicho de otra forma, estos dos componentes, que se han presentado hasta aquí como objetivos de formación, son también sus principales resortes: valiéndose de una postura reflexiva y una implicación crítica, los estudiantes sacarán el máximo partido de una formación en alternancia.

La práctica reflexiva como dominio de la complejidad

Desde las obras de Schön (1983, 1987, 1991), ya tenemos conocimiento de este concepto; sin embargo, a pesar de que existen otros trabajos más centrados en la formación de los enseñantes, todavía persiste una confusión entre dos cuestiones:

- Por un parte, la práctica reflexiva espontánea de todo ser humano enfrentado a un obstáculo, un problema, una decisión que hay que tomar, un fracaso o cualquier resistencia de lo real a su pensamiento o a su acción.
- Por la otra, la práctica reflexiva *metódica* y *colectiva* que despliegan los profesionales durante el tiempo en que los objetivos no se consiguen.

Un sentimiento de fracaso, impotencia, incomodidad o sufrimiento desencadena una reflexión espontánea en todo ser humano, por lo tanto, también en el profesional. Pero este último reflexiona también cuando se siente bien, puesto que salir de las situaciones incómodas no es su único motor; su reflexión se alimenta también de su deseo de hacer su trabajo a la vez eficazmente y lo más cerca posible de su ética.

En un «oficio imposible», es prácticamente imposible lograr los objetivos. Sucede pocas veces que todos los alumnos y alumnas de una clase o de un centro dominen perfectamente los conocimientos y las competencias ambicionadas. He aquí porque en la enseñanza, la práctica reflexiva, sin ser permanente, no podría limitarse a la resolución de crisis, problemas o dilemas peliagudos. Es mejor imaginarla cómo un funcionamiento *estable*, necesario en velocidad de crucero y vital en caso de turbulencias.

Otra diferencia de magnitud: un practicante reflexivo *acepta formar parte del problema*. Reflexiona sobre su propia relación con el saber, las personas, el poder, las instituciones, las tecnologías, el tiempo que pasa y la cooperación tanto como sobre la forma de superar contratiempos o de hacer sus gestos técnicos más eficaces.

En definitiva, una práctica reflexiva metódica se inscribe en el tiempo de trabajo como una *rutina*. Pero no como una rutina somnífera sino como una rutina *paradójica* o un estado de alerta permanente. Para ello, necesita una disciplina y métodos para observar, memorizar, escribir, analizar *a posteriori*, comprender y escoger nuevas opciones.

Podemos añadir que una práctica reflexiva profesional jamás es completamente solitaria. Se apoya en conversaciones informales, en momentos organizados de *profesionalización interactiva* (Gather Thurler, 1996, 2000) en prácticas de *feedback* metódico, de *debriefing*, de análisis del trabajo, de intercambios sobre los problemas profesionales, de reflexión sobre la calidad y de evaluación de lo que se hace. La práctica reflexiva puede ser solitaria, pero también pasa por grupos, solicita opiniones especializadas externas, se inserta en redes e incluso se apoya en formaciones que dan herramientas o bases teóricas para comprender mejor los procesos en juego y a uno mismo.

Entonces, ¿por qué habría que inscribir la postura reflexiva en la identidad profesional de los enseñantes? En primer lugar, para liberar a los practicantes del *trabajo prescrito*, para invitarlos a construir sus propias propuestas, en función de los alumnos, el entorno, los colaboradores y posibles cooperaciones, los recursos y las coerciones propias del centro y los obstáculos encontrados o previsibles.

En un proceso de profesionalización, *por definición*, la parte del trabajo prescrito va decreciendo. Queda por comprender por qué debería disminuir en el oficio de enseñante y justifica así su profesionalización. Pero no es, en absoluto, tan sencillo. Una parte de los sistemas educativos están todavía convencidos de una forma de proletarización del oficio de enseñante (Perrenoud, 1996*c*), y relegan a los enseñantes a lo que la OCDE ha denominado «suministro de servicios» (Vonk, 1992).

Pero podemos avanzar tres argumentos a favor de la profesionalización:

1. Las condiciones y los contextos de la enseñanza evolucionan cada vez más rápido, hasta el punto de que es imposible vivir con la base de lo adquirido en una formación inicial que pronto quedará obsoleta y que tampoco resulta realista imaginar que una formación continua bien concebida ofrecerá nuevas fórmulas cuando las viejas «ya no funcionen». El enseñante tiene que convertirse en el cerebro de su propia práctica para plantar cara *eficazmente* a la variedad y a la transformación de sus condiciones de trabajo.
2. Si queremos que todos consigan los objetivos, no basta con enseñar; hay que *hacer aprender a cada uno*, encontrando la propuesta apropiada. Esta enseñanza «a medida» está más allá de toda prescripción.
3. Las competencias profesionales son cada vez más colectivas, a es-

cala de un equipo o de un centro, lo que requiere fuertes competencias de comunicación y de concertación y, por lo tanto, de regulación reflexiva.

La postura y la competencia reflexivas presentan *varias facetas:*

- En la acción, la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados, por ejemplo, para apreciar un error o sancionar una indisciplina.
- *A posteriori,* la reflexión permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos, construir saberes cubriendo las situaciones comparables que podrían sobrevenir.
- En un oficio en el que los mismos problemas son recurrentes, la reflexión se desarrolla también antes de la acción, no sólo para planificar y montar escenarios sino para preparar al enseñante a enfrentarse a los imprevistos (Perrenoud, 1999*b*) y para conservar la mayor lucidez posible.

Tal vez hace falta subrayar la fuerte independencia de estos diferentes momentos. La «reflexión en la acción» (Schön, 1983) tiene especialmente como función:

1. «Cargar en memoria» las observaciones, las preguntas y los problemas que es imposible tratar sobre el terreno.
2. Preparar una reflexión más distanciada del practicante sobre su sistema de acción y su habitus.

Sin entrar aquí en la cuestión de los métodos de formación para la práctica reflexiva (estudios de caso, análisis de prácticas, entrevistas de explicitación y escritura clínica, por ejemplo), destacaremos que ésta exige varios tipos de capital:

- Saberes metodológicos y teóricos.
- Actitudes y una cierta relación con el oficio real.
- Competencias que se apoyen en estos saberes y estas actitudes, de forma que permitan movilizarlas en situación de trabajo y aliarlas a una parte de intuición y de improvisación, como en la propia práctica pedagógica.

Los saberes metodológicos afectan a la observación, la interpretación, el análisis y la anticipación, pero también a la memorización y la comunicación oral y escrita, incluso al vídeo, a partir del momento en que la reflexión sólo se desencadena *a posteriori.* Insistamos en los *saberes teóricos:* el sentido común con la ayuda de la capacidad de observa-

ción y de razonamiento permite un primer nivel de reflexión. Si queremos ir más lejos, es siempre importante disponer de una cultura en ciencias humanas. En algunos casos, el dominio de los saberes que hay que enseñar es crucial; si falla, algunos problemas no se pueden plantear. Por ejemplo, la interpretación de algunos errores de comprensión se descubre a través de la historia y de la epistemología de la disciplina enseñada.

La implicación crítica como responsabilidad ciudadana

En la perspectiva de la profesionalización, el hecho de que un enseñante reflexivo mantenga una relación implicada con su propia práctica es de lo más normal. Pero aquí se trata de otra forma de implicación, de una implicación crítica en *el debate social sobre las finalidades de la escuela y de su papel en la sociedad.*

Hoy en día, un enseñante relativamente competente y eficaz en clase puede estar ausente de alguna de estas escenas:

- No trabaja en equipo o en red.
- No participa en la vida y en el proyecto del centro.
- Se mantiene apartado de las actividades sindicales y corporativas en el ámbito de la profesión.
- Invierte muy poco tiempo en la vida social, cultural, política y económica, ya sea en el ámbito local, regional o nacional.

Todos los enseñantes adoptan, según estos cuatro criterios, un perfil propio. Entre los que se implican en todos los niveles y los que se mantienen distanciados de todo, encontramos diferentes prácticas. Así, se puede trabajar en equipo sin preocuparse de la política de educación o ser militante sindical o político sin implicarse en el propio centro. La implicación activa y crítica para la que convendría preparar a los enseñantes podría enumerarse en los cuatro niveles siguientes.

Aprender a cooperar y a funcionar en red

Actualmente, la lista de atribuciones de los enseñantes no les obliga a trabajar conjuntamente, incluso si coexisten en la misma planta y toman café todos los días sentados alrededor de la misma mesa (Dutercq, 1993). La formación debe emplearse a fondo con el individualismo de los enseñantes y con el deseo enraizado casi en todos los seres humanos de ser «el que manda a bordo». También es importante fomentar las representaciones de la cooperación y forjar herramientas para evitar sus escollos y utilizarlas correctamente.

Aprender a vivir el centro como una comunidad educativa

El centro escolar tiende a convertirse en una persona moral dotada de una cierta autonomía. Pero esta autonomía no tiene ningún sentido si el director del centro es el único que se beneficia, y asume en solitario los riesgos y las responsabilidades del poder. Si queremos que el centro se convierta en una comunidad educativa relativamente democrática, hay que formar a los enseñantes en este sentido, prepararles para negociar y conducir proyectos, facilitarles las competencias de una concentración relativamente serena con otros adultos incluidos los padres (Derouet y Dutercq, 1997; Gather Thurler, 1998, 2000).

Aprender a sentirse miembro y garante de una verdadera profesión

En este nivel, la implicación no debería limitarse a una actividad sindical sino que debería extenderse a la política de una profesión emergente. Cuando un oficio se profesionaliza, en el sentido anglosajón de la palabra, que contrapone oficio y profesión, los indicios más seguros de esta evolución son un control colectivo mayor por parte de los practicantes sobre la formación inicial y continua y una influencia más fuerte sobre las políticas públicas que estructuran su ámbito de trabajo.

Aprender a dialogar con la sociedad

Ésta es otra cuestión sobre la que todavía debe trabajarse mucho. Una parte de los enseñantes se compromete en la vida política en calidad de ciudadanos. Sin embargo, se trata de que se impliquen como enseñantes, no sólo como miembros de un grupo profesional que defiende los intereses del colectivo sino como profesionales que ponen su conocimiento especializado al servicio del debate sobre las políticas de la educación.

En estos cuatro niveles, es imposible implicarse salvaguardando una estricta neutralidad ideológica. Pero lo que defendemos no es una politización extrema del profesorado tal como ha existido en algunos momentos de la historia en algunas sociedades. Seguramente, en caso de guerra, ocupación o toma del poder por un gobierno autoritario, sería deseable que los enseñantes defendieran los derechos humanos, suscribieran la disidencia y se apostaran en las trincheras de la resistencia. Sin embargo, en tiempos de paz, una implicación crítica no pasa necesariamente por una implicación militante, en el sentido político de la expresión, ni por una crítica sistemática de las opciones gubernamentales. Implicarse significa, en primer lugar, interesarse, *informarse*, participar en el debate, explicarse y dar a conocer. Pero no es tan fácil como parece.

Incluso podemos hacer un experimento. Tenemos que escoger un período de intenso debate sobre la escuela e intentar, en un centro escolar de

una cierta envergadura, evaluar la proporción de los profesores que siguen el debate o participan en él activamente. El hecho de que los enseñantes se constituyeran en un grupo de presión sería, en definitiva, mucho mejor que la profunda indiferencia instalada entre muchos de ellos en referencia a las decisiones que remodelan el sistema educativo. Tal vez la defensa de los intereses corporativos constituye un primer paso hacia una implicación crítica más desinteresada.

Esta implicación es tanto más necesaria cuanto que las sociedades contemporáneas ya no saben muy bien las finalidades que deben asignarse a la educación escolar. Se oyen a menudo discursos muy contradictorios sobre la escuela. Unos confían en lo que no es más que un espejismo y en esperanzas imposibles: restablecer los vínculos sociales y luchar contra la violencia y la pobreza. Otros han perdido toda confianza y critican con vehemencia el sistema educativo: escuela ineficaz, anticuada, burocracia, anarquía, cerrazón... Y ¿dónde están los enseñantes en estos debates? A veces descubrimos a algunos de ellos en los partidos o los medios de comunicación, otros hacen carrera y son elegidos sobre todo en el ámbito municipal. Pero no deja de ser una influencia marginal e individual. Mientras que los médicos ejercen una fuerte influencia en la concepción de la sanidad pública y las políticas sanitarias, no sucede nada parecido con los enseñantes.

Se trata sin duda de una cuestión de estatus, poder y relaciones de fuerza. Pero también tienen que ver:

- La identidad individual y colectiva.
- Las competencias.

Sobre estos dos últimos puntos, la formación podría actuar e incitar a los futuros enseñantes a salir de su «pasividad cívica» como profesionales de la educación.

¿Cómo hacerlo? La operación es delicada, ya que no se trata de inducir a los futuros enseñantes a adoptar una visión única de la educación. Hay que buscar una vía equivalente al mensaje «cívico» dirigido a los electores y que reza: «Votad lo que queráis, pero ¡votad!».

Pero más que adoctrinar, de lo que se trata es de analizar y comprender lo que está en juego. En este sentido, una formación mínima en filosofía de la educación, economía, historia y ciencias sociales no es en absoluto un lujo, incluso si estos saberes no se imparten directamente en clase. ¿Cuántos enseñantes no supieron ver nada cuando el fascismo se instaló en su país? Muchos no tienen ni idea del coste efectivo de la educación, ni siquiera del presupuesto estatal en educación. La mayoría tan sólo tienen conocimientos rudimentarios de historia del sistema educativo o no tienen una visión muy clara de las desigualdades sociales y de los mecanismos que las perpetúan.

Formar para la comprensión de los mecanismos sociales no es en absoluto una labor imparcial, incluso si se evita el adoctrinamiento. Podemos esperar una formación equivalente a propósito de la cooperación, de las organizaciones y de las profesiones, temas todavía más legítimos para futuros enseñantes.

Lo que planteamos aquí es que las condiciones necesarias de la implicación crítica residen en los conocimientos y las competencias de análisis, pero también en la intervención en los sistemas.

En cuanto a la apuesta de identidad, todavía es una cuestión más delicada. ¿Acaso los centros de formación inicial deben defender una concepción precisa de la función social del enseñante? ¿Acaso la función de estos centros radica en socializar la profesión? Por lo menos podemos abogar por los debates y la concienciación. Según la fórmula de Hameline, es de esperar que la formación por lo menos despierte a los futuros enseñantes y les quite de la cabeza la idea simple de que la formación no es más que transmitir conocimientos, más allá de cualquier preocupación, a niños ávidos de asimilarlos independientemente de su origen social. Todavía recordamos la resistencia que los trabajos de Bourdieu y Passeron provocaron entre los enseñantes francófonos durante la década los setenta, trabajos que ponían en evidencia el papel de la escuela en la proliferación de las desigualdades. En la actualidad, la expresión parece tan trivial que podríamos decir que se ha integrado. Nada más lejos de la verdad: la mayoría de los futuros enseñantes abordan su formación con una visión angelical e individualista del oficio y nada augura que vayan a desprenderse de ella en el transcurso de sus estudios, a menos que se aboquen al rechazo y la negación...

Formadores reflexivos y críticos para formar a profesores reflexivos y críticos

La universidad parece el lugar por excelencia de la reflexión y del pensamiento crítico, lo que podría inducirnos a afirmar que formar a enseñantes según este paradigma es una tarea «natural» de las universidades.

No obstante, salvo en los casos de medicina, ingeniería, derecho o gestión de empresas, la universidad no está realmente organizada para desarrollar competencias profesionales de alto nivel. E incluso en estos ámbitos, los saberes disciplinarios se sobreponen al desarrollo de las competencias. Esto ha llevado a algunas facultades de medicina a operar una «revolución» introduciendo el aprendizaje por problemas, poniendo la aportación teórica al servicio de la resolución de problemas clínicos desde el primer año. Gillet (1987), propone con el mismo espíritu, dar a las competencias un «derecho de gerencia» sobre los conocimientos,

pero este punto de vista va contra la tendencia principal de las instituciones escolares: crear cursos, multiplicar los saberes considerados indispensables y dejar a las prácticas, a los trabajos académicos de final de carrera o a algunos trabajos prácticos, la tarea de llevar a cabo su integración y su movilización.

Por lo tanto, no podemos, sin un examen previo, elegir a la universidad como lugar ideal para la formación de los enseñantes, puesto que, incluso en lo que atañe a la práctica reflexiva y la implicación crítica, se impone la duda metódica.

La práctica reflexiva no es una metodología de investigación

La formación en la investigación, propia del ámbito universitario de segundo y tercer ciclo, no prepara ipso facto para la práctica reflexiva. Tenemos que rendirnos ante la evidencia: cuando enseñan, los investigadores pueden, durante mucho tiempo, aburrir a sus estudiantes, perderse en monólogos oscuros, ir demasiado deprisa, mostrar transparencias ilegibles, organizar evaluaciones anticuadas y asustar a los estudiantes con su nivel de abstracción o su poca empatía o sentido del diálogo. Con esta actitud, no hacen más que fomentar un gran desprecio por la enseñanza o bien una ínfima capacidad reflexiva aplicada a este trabajo.

Observándolo con más detenimiento, incluso si existen puntos en común (Perrenoud, 1994*a*), investigación y práctica reflexiva presentan también grandes diferencias:

- No tienen el mismo objetivo; la investigación en educación se interesa por todos los hechos, procesos y sistemas educativos y por todos los aspectos de las prácticas pedagógicas. El enseñante reflexivo observa prioritariamente su propio trabajo y su contexto inmediato, diariamente, en las condiciones concretas y locales de su ejercicio. Hay, pues, una limitación y focalización del ámbito de investigación.
- Investigación y práctica reflexiva no exigen la misma postura. La investigación pretende describir y explicar, jactándose de su imagen exterior. La práctica reflexiva quiere comprender para regular, optimizar, disponer, hacer evolucionar una práctica particular, del interior.
- Investigación y práctica reflexiva no tienen la misma función. La investigación contempla saberes de alcance general, duraderos, integrables a teorías, mientras que la práctica reflexiva se conforma con concienciaciones y saberes de experiencia útiles en el ámbito local.
- Tampoco tienen los mismos criterios de validez. La investigación invoca un método y control intersubjetivo, mientras que el valor de la práctica reflexiva se juzga según la calidad de las regulaciones que permite realizar y según su eficacia en la identificación y la resolución de problemas profesionales.

Por lo tanto, la universidad no puede, por el simple hecho de que se inicia en la investigación, pretender formar a los practicantes reflexivos, de alguna forma «por añadidura». Si quiere hacerlo, debe desarrollar dispositivos específicos: análisis de prácticas, estudios de casos, videoformación, escritura clínica, técnicas de autobservación y de explicitación y entrenamiento para el trabajo sobre el propio habitus y el «inconsciente profesional» (Paquay y otros, 1996).

Claro está que, el espíritu científico, el rigor y la multiplicidad de puntos de vista son bazas que la universidad puede poner al servicio de la formación de los enseñantes. Asimismo, según la concepción que se da a la investigación y al método, las divergencias y convergencias con la práctica reflexiva pueden modularse. Veamos dos ejemplos:

1. Si la universidad se preocupara más por formar a «investigadores reflexivos», encontraríamos numerosas convergencias, pero la preparación metodológica, por desgracia, está en general más centrada en el tratamiento de los datos que en la negociación con el terreno de actuación y la regulación de las actividades y del trabajo. En la representación que se da a los estudiantes, la actividad concreta de investigación está fuertemente mitificada y reducida al método. Se habla poco de las relaciones de poder, de las dimensiones narcisistas, de la competencia, de la parte del azar y del inconsciente o de la vida concreta de los laboratorios (Latour, 1996; Latour y Woolgar, 1998). Se depura entonces la realidad del trabajo de todo lo que exige una reflexión de identidad, táctica, ética, financiera y práctica, haciendo como si los investigadores vivieran en un mundo de ideas puras, sin contingencias materiales ni pasiones humanas. Tener en cuenta el *trabajo real* revelaría un parentesco entre el oficio de enseñante reflexivo y el de investigador reflexivo...
2. Si la universidad diera más importancia al contexto de la conceptualización y del descubrimiento, a la construcción de la teoría, en lugar de centrarse en los métodos de tratamiento de datos y la validación, desarrollaría más la postura reflexiva. Estimularía la *imaginación sociológica* (Mills, 1967) pero también didáctica, pedagógica y psicoanalítica que el enseñante reflexivo necesita para «ver las cosas triviales y conocidas de otra forma», enmarcar de nuevo los problemas, trasladarse mentalmente o realizar «rupturas epistemológicas».

Dicho de otra forma, un seminario de investigación, tal como está concebido y conducido, puede situar a los estudiantes en lo esencial de una práctica o formarlos como simples sirvientes de la ciencia. Mientras se continúe formando a los estudiantes en la investigación haciéndoles recoger y tratar datos en función de hipótesis de investigación que no han contri-

buido a definir, mantendremos la ilusión de que formamos a investigadores mientras que, de hecho, estamos entrenando a técnicos.

Por lo tanto, se plantea una doble apuesta:

1. Ampliar la concepción de la investigación y de la formación en la investigación, especialmente en las ciencias humanas. La distancia entre esta formación y el desarrollo de una postura reflexiva depende de esta ampliación.
2. Crear en los programas universitarios estrategias para desarrollar específicamente la práctica reflexiva, independientemente de la investigación. Estas estrategias también podrían contribuir a formar a investigadores, pero primero estarían al servicio de un practicante en una acción compleja.

Pero estas dos condiciones no bastan. La práctica reflexiva sólo puede convertirse en una «característica innata», es decir, incorporarse al *habitus profesional*, si se sitúa en el centro del programa de formación y si está relacionada con todas las competencias profesionales contempladas y se convierte en el motor de la articulación teórica y práctica. Ello entraña importantes consecuencias para:

- La organización y la naturaleza de los períodos de prácticas.
- Las relaciones y la colaboración con los enseñantes en ejercicio como formadores de campo.
- El sentido y las modalidades de la alternancia entre prácticas y formación más teórica.
- La propia función de formador de campo, definida en primer lugar como un practicante reflexivo preparado para asociar a un alumno en prácticas con sus propios interrogantes.

Por lo tanto, no se trata solamente de modificar la orientación de los itinerarios de formación que llevan a especializaciones en ciencias de la educación, sino de *crear desde los cimientos nuevos itinerarios de formación*, que fácilmente podemos imaginar en el marco de las facultades, sin convertirlos en guetos o en «escuelas dentro de la universidad», sin renunciar a formar para la investigación, y preparando la transición hacia el tercer ciclo y el doctorado, como en cualquier categoría académica que se precie (Perrenoud, 1996*b*, 1998*c*).

De la crítica radical a la implicación crítica

La universidad parece *a priori* el entorno privilegiado para una mirada crítica sobre la sociedad, a favor de la autonomía y de la exterritorialidad (¡relativas!) reconocidas en las universidades desde la Edad Media. Sobre este punto, también deben hacerse algunas matizaciones:

- Podemos observar que en numerosos ámbitos, este estatus ha alimentado un gran desinterés del mundo universitario ante los problemas del presente. Una parte de los profesores viven en ese «pequeño mundo» tan bien descrito por David Lodge en el que están absortos en investigaciones de alto nivel sin preguntarse demasiado por qué gozan de ese privilegio. Si concebimos la universidad como una «torre de cristal» protegida del mundanal ruido para que cada uno se consagre a la búsqueda serena del saber, mejor no esperar que los estudiantes se vean empujados hacia la implicación crítica.
- Y al revés, la universidad, en la tradición ilustrada por Marcuse, acoge a intelectuales comprometidos con la crítica radical de la sociedad en la que viven. Entonces, no se sienten responsables de las políticas y de las prácticas sociales, sino que únicamente tienen que identificar y, más todavía, denunciar las incoherencias, los compromisos, la ineficacia o la hipocresía.

Estas dos imágenes de la universidad no se corresponden con la concepción de la implicación crítica desarrollada anteriormente. No basta con que la universidad esté politizada para pretender desarrollar una implicación crítica.

Además, la postura de los profesores no se transmite por arte de magia a los estudiantes. Para que la implicación crítica sea un componente del *habitus* profesional de los enseñantes, con la misma importancia que la práctica reflexiva, no basta con confiar en la esencia de la institución sino que hay que aplicar dispositivos de formación precisos y desarrollar competencias fundadas en saberes procedentes de las ciencias humanas.

Las ciencias de la educación y las prácticas

En lo esencial del debate, encontramos la concepción de las relaciones entre las ciencias humanas y las prácticas educativas. Si formar a los enseñantes es un simple servicio para la comunidad, es decir, un medio de ampliar el presupuesto académico para reinvertir los excedentes en el tercer ciclo y en la investigación, no parece muy creíble que la universidad sea el lugar ideal para formar a los enseñantes.

Por el contrario, si hacer las prácticas inteligibles está en el centro del *programa teórico* de las ciencias de la educación, ya se trate de políticas de la educación, la gestión de los centros escolares o el trabajo en clase, entonces, formar a los enseñantes y a los cargos directivos escolares constituye una enorme ventaja para la investigación fundamental, ya que la formación profesional obliga a validar y a profundizar en las teorías hasta que éstas se conviertan en creíbles y utilizables. Si los trabajos de los investiga-

dores en educación logran dibujar una sonrisa en una parte de los enseñantes, a menudo es porque dan testimonio de un desconocimiento de la realidad escolar del día a día, lo que hace insoportable su discurso tanto si es crítico, prescriptivo, idealista o teórico...

Además, como encrucijada interdisciplinaria, las ciencias de la educación sólo se mantienen unidas por su referencia común a un campo social, un sistema y las prácticas complejas. Más allá del punto de vista interdisciplinario, el compromiso con las formaciones profesionales es la forma más segura de hacer no sólo coexistir sino también *trabajar conjuntamente* a psicólogos, historiadores, sociólogos, antropólogos y psicoanalistas de la educación, ya sea en el marco de las didácticas de las disciplinas o de enfoques transversales.

La ciencias de la educación tienen mucho que ganar en la formación de profesionales de la educación. Pueden conseguirlo sin hacer concesiones teóricas o epistemológicas. Es una condición necesaria para que la inserción de la formación de los enseñantes en la universidad tenga sentido. Si los universitarios viven la formación profesional como un mal necesario, un precio que pagar, una forma de desviarlos de sus investigaciones, la formación será mediocre, se confiará a enseñantes que no tengan otra elección, dirigidos por algunos militantes.

Por lo tanto, es muy importante saber por qué la universidad quiere formar a los enseñantes (Perrenoud, 1993, 1999*f*, 1994*b*, 2000*d*, 2001*c*). Si se trata de razones fuertemente ligadas a su identidad y conectadas con la construcción de saberes y si está dispuesta a concebir itinerarios de formación profesional, dejando de lado muchas de sus costumbres y tradiciones didácticas, entonces constituye, sin duda, el marco más apropiado.

Si, por el contrario, la universidad sólo quiere encargarse de la formación de los enseñantes para no tener que abandonarla a otras instituciones o para ampliar su público, obtener subvenciones o prestar un servicio, entonces es mejor confiar la formación a instituciones que no se sientan avergonzados de formar a profesionales.

Una vez se haya entendido todo correctamente, sólo faltará que las universidades den el paso. Algunas llevan ya decenas de años haciéndolo, a pesar de que tienen que luchar contra el «retorno de lo rechazado», es decir, del peso de los saberes, de las formas académicas de su transmisión y el desprecio por la práctica.

Lo que sería indefendible es pretender formar a los enseñantes sin proporcionar los medios necesarios. He aquí porque el desarrollo de los programas de formación de los enseñantes tendría que ser objeto de colaboraciones estrechas y equitativas con el sistema educativo.

No es extraño que, para reconocer las formaciones, los ministerios pongan condiciones en cuanto al perfil profesional de los formadores y a la calidad de las formaciones. En contrapartida, deben comprometerse

a facilitar la articulación entre teoría y práctica. No basta, sin embargo, con poner de acuerdo a las instituciones. Es importante que la colaboración se extienda a las asociaciones representativas de la profesión. Si bien los poderes organizadores pueden encontrar plazas para los estudiantes en prácticas, o incluso designar autoritariameute consejeros pedagógicos o maestros de prácticas, una formación de calidad sólo puede funcionar sobre la base del voluntariado de los enseñantes formadores de campo, de un acuerdo sobre la concepción de la formación y de un compromiso colectivo a favor de la profesionalización del oficio en el sentido de la implicación crítica y de la práctica reflexiva.

La universidad teme estas colaboraciones que pueden someterla a la servidumbre de la «demanda social» y lacerar su independencia. En formación profesional, sin embargo, la colaboración es ineluctable y ofrece además una oportunidad única de construir itinerarios de formación defendibles y, al mismo tiempo, académicos y profesionales.

Incluso si la universidad es, en potencia, el mejor lugar para formar a los enseñantes en el sentido de la práctica reflexiva y de la implicación crítica, para materializar este potencial y dar prueba de su competencia, debe evitar cualquier indicio de arrogancia y ponerse a trabajar con los actores que trabajan sobre el terreno. En contrapartida, los ministerios, las asociaciones, los consejos escolares, los centros y otros poderes organizadores tendrían que esforzarse, por su lado, en abrir y mantener un diálogo que no niegue las diferencias.

Desde este punto de vista, la realidad actual ofrece un amplio caleidoscopio en el propio seno de un mismo país. Mientras que algunas universidades están muy próximas a un modelo centrado en la práctica reflexiva y la implicación crítica, en el centro de las ciencias de la educación, otras están en las antípodas. Por lo tanto, sería erróneo simplificar la situación. De hecho, todos los dilemas y todas las contradicciones de la enseñanza superior se reflejan en la cuestión de la función de las universidades en la formación de enseñantes (Lessard, 1998*a*).

10

La práctica reflexiva entre la razón pedagógica y el análisis del trabajo: vías de comprensión

Todos los grandes pedagogos han encarnado e ilustrado una actitud y una práctica reflexivas mucho antes de que la obra de Schön pusiera de moda este paradigma. Toda razón práctica acompañada de un ligero distanciamiento y de un trabajo de explicitación y de formalización de la experiencia procede del paradigma reflexivo. Por tanto, constituye la esencia de toda profesión y de las prácticas de aquellos que, en cada oficio, prefiguran una posible profesionalización.

Al mismo tiempo, la simple reflexión sobre la acción y en la acción alcanza sus límites, los de la concienciación y los de las herramientas teóricas y metodológicas. Si queremos ir más allá de una intención reflexiva basada en el sentido común y en la inteligencia profesional, es preciso pasar a una forma más sofisticada de análisis, por un parte, del *trabajo*, y por la otra, de los habitus y competencias que sostienen toda actividad.

Por consiguiente, concluiremos este libro con una apertura doble y breve: en primer lugar, hacia la tradición pedagógica y, posteriormente, hacia las corrientes más recientes que todavía son muy ajenas al ámbito educativo. Con ello, simplemente pretendemos sugerir ciertas conexiones y proponer líneas de trabajo.

La razón pedagógica

En algunos oficios técnicos, la dimensión reflexiva se limita al «¿Cómo hacerlo para hacerlo mejor?», sobre todo cuando el trabajo no se encuentra con más resistencias que las de los objetos y no suscita ninguna polémica en cuanto a sus fundamentos éticos o a sus implicaciones para la naturaleza o los seres humanos. En la actualidad, es fácil que un médico que trabaja en el Tercer Mundo o una burocracia hospitalaria, un ingeniero que construye autopistas o centrales nucleares, un biólogo comprometido con la industria agroalimentaria o los métodos de investigación y experimentación sobre genética reflexionen sobre los medios para que su acción resulte más eficaz o eficiente.

En un oficio imposible, un oficio de lo humano, todavía es más difícil funcionar como un simple ejecutante, sin cuestionarse nada. El fracaso de

la acción pedagógica se plantea lógicamente los fundamentos didácticos y psicosociológicos, pero también su *legitimidad*, que reaviva la cuestión de las *finalidades* de la acción educativa.

En cierto modo, esta ampliación ha contribuido a complicar las cosas: una parte de los que defienden el paradigma reflexivo en formación de los enseñantes, al mismo tiempo se distancia de la pedagogía. Si bien es cierto que ésta no se puede «fusionar con las ciencias de la educación» (Meirieu, 1995*a*), tampoco se considera una «disciplina científica» ni se organiza como una disciplina ética, filosófica, axiológica, ni siquiera literaria, que reivindique un estatus universitario. Esta débil institucionalización nace en parte del hecho de que los que consideran que forman parte de la pedagogía son «francotiradores», seres marginales, rebeldes, individualistas, aventureros que no sueñan con títulos ni con carreras académicas, ni con créditos de investigación, ni con publicaciones que se adapten a los estándares universitarios (Vellas, 2001). Otra parte de la explicación responde al deseo de respetabilidad de las ciencias de la educación: arraigadas históricamente en una relación pragmática con la acción, buscan desligarse de ésta, para hallar un reconocimiento en la unión de las ciencias humanas y sociales. En consecuencia, tratan la pedagogía como aquel primo lejano que los nuevos ricos acogen en su casa pero que no invitan a sus recepciones.

No obstante, si nos preguntamos a quién corresponde, hoy en día, organizar las prácticas educativas (Perrenoud, 1999*e*), nos parece imposible prescindir de la tradición pedagógica como uno de los modelos posibles de la práctica reflexiva. Seguramente, no es en este ámbito donde debemos buscar las herramientas reflexivas formalizadas, puesto que los pedagogos de campo no se preocupan en absoluto por explicitar su propia práctica reflexiva. Les parece más urgente organizar la educación que el proyecto de educación. Son los historiadores y los filósofos de la educación (Hameline, 1986, 2001; Prost, 1985; Soëtard, 1997, 2001) los que configuran el «pensamiento pedagógico», igual que determinados investigadores sobre educación son los que reivindican la doble identidad (Gillet, 1987; Houssaye, 1993, 1994; Imbert, 1992, 2000; Meirieu, 1995*b*, 1997, 1999; Vellas, 2001) u otros que analizan la razón pedagógica (Gauthier, 1993*a*, *b*, 1997).

Por el contrario, hallaremos en los escritos de grandes pedagogos, por ejemplo, Dewey, Ferrière, Freinet, Marakenko, Montessori, Oury, Pestalozzi o Neil, la encarnación de la postura reflexiva, de la pasión de comprender, del ir y venir obstinado e incesante entre la teoría y la práctica, de la obsesión de regular, de recuperar el oficio a base de observaciones e hipótesis.

En calidad de sociólogo, no he llegado al mundo de la educación mediante la frecuentación de los pedagogos y tengo mis reservas acerca de la mezcla constante de géneros, del lirismo y del optimismo de los pioneros, y acerca de la escenificación de toda «experiencia» desde el momento en

que se convierte en un escrito (auto)biográfico. La «literatura pedagógica» puede irritar a los que piensan que resulta más esclarecedor separar el análisis de los hechos y las opciones ideológicas o dudan de que la teoría pueda casar bien con la defensa o la denuncia.

Sin embargo, parece pertinente familiarizarse con estos escritos, si queremos captar la postura reflexiva «en actos» y sobre todo, disociarla de una suerte de regulación racionalista de la acción profesional.

Asimismo, además de los autores, un buen número de militantes o de innovadores menos ilustres, que escriben exclusivamente bajo ameuazas o en un círculo confidencial, también adoptan una postura reflexiva que no debe nada a Schön y que es el resultado de una relación con el mundo y de un compromiso más que de una formación profesional.

Por lo tanto, iniciar para la práctica reflexiva también significa, en especial en la formación inicial, hacer que los estudiantes entren en contacto con el sector más activo del oficio, si bien estos euseñantes consideran que la etiqueta de «practicantes reflexivos» resulta algo pesada de cargar o simplemente demasiado «tecnocrática» o restrictiva.

Así que, resulta francamente interesante conocer las *ideas* de los pedagogos, ilustres o desconocidos, ya que siguen vigentes por el hecho de que los dilemas educativos han sobrevivido durante decenios y siglos. Pero aún es más interesante conocer el modo de vivir de los «pedagogos», su forma de articular el dicho y el hecho (Meirieu, 1995*b*), de aprender de los otros y de la experiencia, de seguir las intuiciones, de recuperar en el oficio lo que, a pesar de todo, parece «funcionar». También vale la pena inspirarse en ello porque todos ellos profesan una fe sin tachas en la *educabilidad* de los seres humanos. Y, seguramente, esta fe es el motor principal de una práctica reflexiva duradera en el oficio de enseñante. ¿De qué sirve plantearse preguntas si el fracaso es una fatalidad?

El análisis del trabajo y de las competencias

Relacionar la práctica reflexiva con la tradición pedagógica no bastará para que avance más en este sentido. Ciertos movimientos pedagógicos lo han entendido y se esfuerzan por tender puentes con el análisis del trabajo (Werthe, 1997). Las obras de Schön abundan en intuiciones y metáforas esclarecedoras. No tienen ninguna relación con la ergonomía ni la psicología de trabajo, seguramente porque estas disciplinas gozaban en los Estados Unidos de una orientación muy pragmática y conductista.

La ergonomía de la lengua, en concreto la ergonomía cognitiva, como la psicología del trabajo francófona dejan mucho más espacio a la subjetividad y al pensamiento de los trabajadores. Estas disciplinas estudian una práctica reflexiva aplicada, sin decirlo de forma explícita, con motivo de la

división en compartimentos epistemológicos que hacen que los investigadores contemporáneos puedan trabajar en problemáticas cercanas ignorándose durante mucho tiempo. Podemos estar agradecidos a algunos investigadores por haber abordado en las mismas obras, en torno al tema de los saberes de acción (Barbier, 1996) o de la singularidad de la acción (Seminario del CNAM, 2000), los artículos de Schön, las contribuciones de los ergónomos, de los sociólogos del trabajo, de los filósofos de la acción y de los psicólogos cognitivistas.

Empezamos a ver que se producirán diversas uniones interesantes, pero que, hasta la fecha, atañen más a los teóricos de la acción, del trabajo o de las competencias que a los formadores de practicantes reflexivos.

Se constata una evidencia paradójica: en el ámbito de la educación, el paradigma del practicante reflexivo parece albergar una adhesión bastante extensa de principio (con miles de matices acerca de la forma de comprenderlo), pero se refleja sobre todo en las *estrategias de formación:* grupos de trabajo sobre problemas profesionales, seminarios de análisis de prácticas, estudios de caso, escritura profesional y supervisión. La misma naturaleza del proceso reflexivo parece el punto oscuro del movimiento. Los trabajos sobre el *teacher thinking* (Day, Calderhead y Denicolo, 1990; Day, Pope y Denicolo, 1990) o la razón pedagógica (Gauthier, 1993*a*, *b*; Tardif y Gauthier, 1996) se interesan más por las decisiones tomadas en clase, el criterio profesional aplicado o la planificación, que por la reflexión más distanciada sobre la acción y el sistema de acción.

Para dominar los dispositivos de formación o de innovación que pretenden desarrollar la práctica reflexiva o apoyarse en ésta, debe imponerse un análisis más preciso de los funcionamientos reflexivos.

En este punto, la ergonomía cognitiva, las ciencias de la acción, la psicología y la sociología clínica del trabajo, así como los trabajos sobre las competencias o la didáctica profesional representan aportaciones de interés.

Ya se han mencionado gran parte de las obras a propósito del trabajo sobre el *habitus*, sin duda porque la práctica reflexiva «ordinaria» topa con sus límites cuando se critica al inconsciente práctico. Pero los trabajos de Barbier, Clot, Dejours, de Terssac, Jobert, Le Boterf, Leplat, Pastré, Pharo, Quéré, Schwartz, Vergnaud, Vermersch y muchos otros, que distan de formar un conjunto integrado y armónico (Clot, 1999) también permiten organizar las dimensiones conscientes de la reflexión sobre la acción, sobre sus presupuestos y sus recursos.

A base de mestizajes interdisciplinarios y de un trabajo teórico específico, el paradigma reflexivo evitará caer en los tópicos y confundirse con algunos dispositivos siempre amenazados de usura o de confinamiento en una tradición. No es que haga falta esperar a disponer de una teoría satisfactoria del trabajo y del espíritu para poner en marcha dispositivos de formación. No obstante, estos últimos deberían concebirse como ensayos y

contribuir al esclarecimiento de conceptos básicos, así como al desarrollo de una postura y una práctica reflexiva en los (futuros) *enseñantes*.

Profesionalización y práctica reflexiva

Más allá de las evoluciones de la teoría de la acción, por una parte, los dispositivos de formación de los enseñantes y, por la otra, la apuesta crucial radican en la evolución del oficio hacia una profesión de pleno derecho.

Desde este punto de vista, el desarrollo de una postura y de prácticas reflexivas más extendidas, constantes e instrumentadas es la clave de la profesionalización del oficio y, por tanto, una condición para salir, de forma progresiva, de la situación de punto muerto a la que nos conducen la mayoría de reformas escolares.

Si, para recuperar una fórmula de Meirieu, la escuela hace *reformas* allí donde la medicina *progresa*, lógicamente, ello se debe a que los motores de la evolución no son tan numerosos ni están tan descentralizados como deberían y a que esperamos de la institución decisiones y prescripciones, aunque sólo sea para combatirlas en nombre de la autonomía.

En el momento de concluir este libro, en junio de 2001, el Ministerio de Educación de Quebec acaba de restablecer las valoraciones codificadas del éxito escolar (notas, porcentajes o letras) y de retirar de los centros el derecho de crear su propio boletín. ¿Acaso los enseñantes se rebelan contra este retroceso, tanto en el ámbito de la evaluación como de la autonomía profesional? Muy poco. Sus organizaciones exigen más bien que el ministerio les conceda más herramientas y modelos para evaluar según el talante de los nuevos programas.

Este episodio, que halla su equivalente en todos los sistemas educativos, sugiere un balance algo sombrío: la profesionalización no gana terreno, por el contrario, gracias a la cultura empresarial de la evaluación, asistimos a la crisis de las finanzas públicas, así como a las ambivalencias de los actores, a un riesgo de burocratización mayor de los sistemas educativos, de desarrollo del trabajo prescrito y de proletarización de los enseñantes.

Este estancamiento de la profesionalización se debe a múltiples causas. Por lo menos, hay dos que merecen recordarse:

1. Los enseñantes no disponen, todavía menos en secundaria que en primaria, de una cultura en ciencias y ciencias humanas que les confiera una verdadera experiencia de concepción, en didáctica, en la organización del trabajo y en la dirección de proyectos (Perrenoud, 2001*b*, *c*).
2. La postura y la práctica reflexivas no están en el núcleo de la identidad enseñante y de la formación, pese a la universitarización creciente de los ciclos superiores.

Lo que significa que no basta con elevar el nivel de formación académica para que se desarrolle la profesionalización del oficio de enseñante. Lo esencial nos conduce hasta la relación con el saber, la acción, la opinión, la libertad, el riesgo y la responsabilidad.

El paradigma reflexivo es en este sentido un emblema de la profesionalización, entendida como un poder de los enseñantes sobre su trabajo y su organización, un poder que no se ha obtenido para favorecer la opacidad de las prácticas, sino que se asume abiertamente con sus responsabilidades correspondientes. Por supuesto, esta forma de profesionalidad no puede desplegarse contra las instituciones, que únicamente se movilizarán si un número creciente de enseñantes se declaran practicantes reflexivos y reaccionan ante el modo de tratarlos de la burocracia. No con resentimiento, ni siquiera como una protesta sindical, sino como una construcción negociada del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

ALTET, M. (1992): «Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche: modes cognitifs et modes d'ajustement». *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, 1-2, pp. 27-58.

— (1994): *La formation professionnelle des enseignants*. Paris. PUF.

— (1996): «Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser», en PAQUAY, L. y otros (dirs.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles. De Boeck, pp. 27-40.

— (1998): «Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignant professionnel" et une culture professionnelle d'acteur», en TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (dirs.): *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris. PUF, pp. 71-86.

— (dir.) (1998): *Analyse d'un dispositif de formation initiale des enseignants: le groupe de référence de l'IUFM des Pays de la Loire*. Nantes. Université de Nantes. Centre de recherche en éducation et IUFM des Pays de la Loire.

ARGYRIS, C. (1995): *Savoir pour agir*. Paris. InterÉditions. (Trad. cast.: *Conocimiento para la acción: una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona. Granica, 1999.)

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D.A. (1978): *Theory in Practice: Increasing Prosessional Efectiveness*. San Francisco. Jossey-Bass.

BACHELARD, G. (1938): *La formation de l'esprit scientifique*. Paris. Vrin. (Trad. cast.: *La formación del espíitru científico*. (16.ª ed.). México. Siglo XXI, 1990.)

BAILLAUQUES, S.; LOUVET, A. (1990): *Instituteurs débutants, faciliter l'entrée dans le métier*. Paris. INRP.

BAILLAUQUES, S.; BREUSE, E. (1993): *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris. ESF.

BARBIER,. J.M. (dir.) (1996): *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*. Paris. PUF.

BARBIER, J.M. y otros (dirs.) (1996): *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan.

BEILLEROT, J. (1997): *Un stage d'enseignants ou la régression instituée*. Paris. Payot.

BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (1996): *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris. L'Harmattan.

BÉLAIR, L. (1991*a*): *L'evaluation d'une pédagogie différenciée en formation des maîtres: un programme alternatif de formation conjointe*. Ottawa. Université d'Ottawa. Faculté d'éducation.

— (1991*b*): *Une formation initiale conjointe, une innovation axée sur la pratique en milieu scolaire*. Ottawa. Université d'Ottawa. Faculté d'éducation.

BLANCHARD-LAVILLE, C.; FABLET, D. (dirs.) (1996): *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris. L'Harmattan.

BLIN, J.F. (1997): *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris. L'Harmattan.

BLIN, J.F.; GALLAIS-DEULOFEU, C. (2001): *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris. Delagrave.

BOSMAN, C.; GÉRARD, F.M.; ROEGIERS, X. (dirs.) (2000): *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles. De Boeck.

BOUMARD, P. (1992): *Métier impossible. La situation morale des enseignants.* Paris. ESF.

BOURDIEU, P. (1972): *Esquisse d'une théorie de la pratique.* Genève. Droz.

— (1980): *Le sens pratique.* Paris. Éd. de Minuit. (Trad. cast.: *El sentido práctico.* Madrid. Taurus, 1991.)

— (dir.) (1993): *La misère du monde.* Paris. Le Seuil. (Trad. cast.: *La miseria del mundo.* Madrid. Akal, 1999.)

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1970): *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris. Éd. de Minuit. (Trad. cast.: *La reproducción: elementos para una teoría de enseñanza.* Barcelona. Laia, 1981.)

BOURDONCLE, R. (1990): «De l'instituteur à l'expert. Les IUGM et l'évolution des institutions de formation». *Recherche et formation,* 8, pp. 57-72.

— (1991): «La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines». *Revue française de pédagogie,* 94, pp. 73-92.

— (1993): «La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe». *Revue française de pédagogie,* 105, pp. 83-119.

BOURDONCLE, R.; DEMAILLY, L. (dir.) (1998): *Les professions de l'éducation et de la formation.* Lille. Presses universitaires du Septentrion.

BOURDONCLE, R.; LOUVET, A. (dir.) (1991): *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères.* Paris. INRP.

BOUVERESSE, J. (1996): «Règles, dispositions et habitus». *Critique,* août-septembre 1996, 579-580 sur Pierre Bourdieu, pp. 573- 594.

BOUVIER, A.; OBIN, J.P (dirs.) (1998): *La formation des enseignants sur le terrain.* Paris. Hachette.

BRAUN, A. (1989): *Enseignant et/ou formateur.* Paris. Éditions d'organisation.

BUSSIENNE, É.; TOZZI, M. (dirs.) (1996): «Analysons nos pratiques professionelles», dossier des *Cahiers pédagogiques,* 346, septembre.

CARBONNEAU, M. (1993): «Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines». *Revue des sciences de l'éducation,* (19), 1, pp. 33-57.

CARBONNEAU, M. y otros (1991): *Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1990-1991.* Montréal. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

CARBONNEAU, M.; HÉTU, J.C. (1996): «Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle», en PAQUAY, L. y otros (dirs.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck, pp. 77-96.

CASARES, J. (1982): *Diccionario Ideológico de la lengua española.* (2.ª ed.). Barcelona. Gustavo Gili.

CHARLOT, B. (1997): *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.* Paris. Anthropos.

CHARTIER, A.M. (1998): «L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques». *Recherche et Formation,* 27, pp. 67-82.

CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble. La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec JOSHUA, M. A.)

CIFALI, M. (1982): *Freud pédagogue. Psychanalyse et éducation.* Paris. InterÉditions.

— (1986): «L'infini éducatif: mise en perspectives», en FAIN, M. y otros: *Les trois métiers impossibles*. Paris. Les Belles Lettres, (Confluents psychanalytiques).

— (1991): *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*. Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

— (1994): *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris. PUF.

— (1996*a*): «Démarche clinique, formation et écriture», en PAQUAY, L. y otros (dirs.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles. De Boeck, pp. 119-135.

— (1996*b*): «Écriture et transmission de l'expérience», en *actes de l'Université d'été. L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*. Paris. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, pp. 63-81.

— (1996*c*): «Transmission de l'expérience, entre parole et écriture». *Éducation permanente*, 127, pp. 183-200..

CIFALI, M.; IMBERT, F. (1998): *Freud et la pédagogie*. Paris. PUF.

CLAPARÈDE, E. (1912): *Un institut des sciences de l'éducation et les besois auxquels il répond*. Genève. Libraire Kundig.

CLERC, F. (dir.) (1995): *Débuter dans l'enseignement*. Paris. Hachette.

CLERC, F.; DUPUIS, P.A. (dirs.) (1994): *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. Nancy. Éditions CRDP de Lorraine.

CLIFT, R.T.; HOUSTON, W.R.; PUGACH, M.C. (dirs.) (1990): *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*. New York. Teachers College Press.

CLOT, Y. (1995*a*): *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris. La Découverte.

— (1995*b*): *La fonction psychologique du travail*. Paris. PUF.

— (2000): «La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie», en MAGGI, B. (dir.): *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris. PUF, pp. 133-156.

CLOT, Y. (dir.) (2001): «Clinique de l'activité et pouvoir d'agir». *Éducation permanente*, 146.

CLOT, Y. y otros (2001): «Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité», en CLOT, Y. (dir.): «Clinique de l'activité et pouvoir d'agir». *Éducation permanente*, 146, pp. 17-25.

COULON, A. (1993): *Ethnométhodologie et éducation*. Paris. PUF. (Trad. cast.: *Etnometodología y educación*. Barcelona. Paidós, 1995.)

DAY, C.; CALDERHEAD, J.; DENICOLO, P. (dirs.) (1990): *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. London. The Flamer Press.

DAY, C.; POPE, M.; DENICOLO, P. (dirs.) (1990): *Insight into Teacher Thinking and Practice*. London. The Flamer Press.

DE FORNEL, M.; OGIEN, A.; QUÉRÉ, L. (dirs.) (2001): *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. Paris. La Découverte.

DEJOURS, C. (1993): *Travail: usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris. Bayard Éditions.

DE MONTMOLLIN, M. (1996): *L'ergonomie*. 3e éd. Paris. La Découverte.

— (1996): «Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome», en BARBIER, J.M. (dir.): *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. PUF, pp. 189-199.

DEROUET, J.L.; DUTERCQ, Y. (1997): *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public.* Paris. ESF.

DE TERSSAC, G. (1992): *Autonomie dans le travail.* Paris. PUF.

— (1996): «Savoir, compétences et travail», en BARBIER, J.M. (dir.): *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris. PUF, pp. 223-247.

DEVELAY, M. (1996): *Donner du sens à l'école.* Paris. ESF.

DEWEY, J. (1993): *How we think? A Restatement of the Relation of Reflective Thinking in the Educational Process.* Chicago. Henry Regnery.

— (1947): *Expérience et éducation.* Paris. Armand Colin. (Trad. cast.: *Experiencia y educación.* Buenos Aires. Losada, 1967.)

— (1993): *Logique. Une théorie de l'enquête.* Paris. PUF. (Trad. cast.: *Lógica: teoría de la investigación.* México. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 1950.)

DICK, A. (1992): «Putting Reflectivity Back into the Teacher Equation», en OSER, F.; DICK, A.; PATRY, J.L. (dirs.): *Effective and Responsible Teachin. The New Synthesis.* San Francisco. Jossey-Bass, pp. 365-382.

DOLTO, F. (1989): *L'échec scolaire. Essais sur l'éducation.* Paris. R. Laffont.

DOMINICÉ, P. (1990): *L'histoire de vie comme processus de formation.* Paris. L'Harmattan.

DUBET, F. (1994): *Sociologie de l'expérience.* Paris. Le Seuil.

DURAND, M. (1996): *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris. PUF.

DUTERCQ, Y. (1993): *Les professeurs.* Paris. Hachette.

EGGLESTON, J. (dir.) (1979): *Teacher Decision-Making in the Classroom.* London. Routledge and Kegan.

ELBAZ, F. (1993): «La recherche sur le savoir des enseignants: l'enseignante experte et l'enseignant "ordinaire"», en GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (dir.): *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal. Éditions Logiques, pp. 101-114.

ETZIONI, A. (1969): *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers.* New York. The Free Press.

FAINGOLD, N. (1993): *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs.* Nanterre. Université Paris-X, these.

_ (1996): «Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles», en PAQUAY, L. y otros (dirs.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles. De Boeck, pp. 137-152.

FAVRE, B.; GENBERG, V.; WIRTHNER, M. (1991): *Savoir savant-savoir d'expérience: une alliance tumultueuse. Le cas de "Maîtrise du français".* Neuchâtel. Institut de recherche et de documentation pédagogique. (Cahier du GCR, 22.)

FAYOL, M. (1984): «Une approche psycholinguistique de la ponctuation». *Étude en production et en compréhension. Langue française,* 81, pp. 21-39.

FERNAGU OUDET, S. (1999): *Voyage au coeur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher.* Paris. L'Harmattan.

FILLOUX, J. (1974): *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école.* Paris. Dunod.

GATHER THURLER, M. (1992): *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques.* Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

— (1993): «Amener les enseiguants vers une construction active du changement. Pour nne nouvelle conception de la gestion de l'innovation». *Éducation et Recherche*, 2, pp. 218-235.

— (1994): «Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?». *Revues française de pédagogie*, octobre-novembre, 109, pp. 19-39.

— (1996): «Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites», en BONAMI, M.; GARANT, M. (dirs.): *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles. De Boeck, pp. 145-168.

— (1998): «Vers une autonomie accrue des établissements scolaires. Les nouveaux défis de changement», en PELLETIER, G.; CHARRON, R. (dirs.): *Diriger en période de transformation*. Montréal. Éditions AFIDES, pp. 103-120.

— (2000): *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris. ESF. (Trad. cast.: *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona. Graó, 2004.)

GAUTHIER, C. (1993*a*): «La raison du pédagogue», en GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (dirs.): *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal. Éditions Logiques, pp. 187-206.

— (1993*b*): *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal. Éditions Logiques.

— (dir.) (1997): *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles. De Boeck.

GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (dirs.) (1993): *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal. Éditions Logiques.

GILLET, P. (1987): *Pour une pédagogique ou l'enseignant-praticien*. Paris. PUF

GORDON, T. (1979): *Enseignants efficaces. Enseigner et être soi-même*. Montréal. Éditions du Jour.

GUILLEVIC, C. (1991): *Psychologie du travail*. Paris. Nathan.

HAMELINE, D. (1986): *L'éducation, ses images et son propos*. Paris. ESF.

— (2001): *Courants et contre-courants dans la pédagogie moderne*. Paris. ESF.

HARAMEIN, A. (1990): «Savoir académique et pratique professionnelle: une interaction sans acteur!», en *Actes du congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*. Sherbrooke. Université de Sherbrooke, pp. 363-367.

HARGREAVES, D.; HOPKINS, D. (1991): *The Empowered School: The Management and Practice of School Development*. London. Cassell.

HENSLER, H. (dir.) (1993): *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke (Canada). Éditions du CRP.

HÉRAN, F. (1987): «La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique». *Revue française de sociologie*, 28, pp. 417-451.

HÉTU, J.C.; LAVOIE, M.; BAILLAUQUES, S. (dirs.) (1999): *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles, De Boeck.

HOLBORN, P. (1992): «Devenir nn praticien réflexif», en HOLBORN, P.; WIDEEN, M.; ANDREWS, I. (dirs.) (1992): *Devenir enseignant, t. II, D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Montréal. Éditions Logiqnes, pp. 85-103.

HOLBORN, P.; WIDEEN, M.; ANDREWS, I. (dirs.) (1992): *Devenir enseignant, t. I, À la conquête de l'identité professionnelle*. Montréal. Éditions Logiques.

— (1992): *Devenir enseignant, t. II, D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle.* Montréal. Éditions Logiques.

HOUSSAYE, J. (dir.) (1993): *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris. ESF.

— (1994): *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui.* Paris. Colin.

HUBERMAN, M. (1983): «Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information». *Éducation et Recherche,* 1, pp. 157-177.

— (1989): *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession.* Neuchâtel et Paris. Delachaux et Niestlé.

HUBERMAN, M.; GATHER THURLER, M. (1991): *De la recherche à la pratique.* Berne. Lang.

IMBERT, F. (1992): *Vers une clinique du pédagogique.* Vigneux. Matrice.

— (1994): *Médiations, institutions et loi dans la classe.* Paris. ESF.

— (1996): *L'inconscient dans la classe.* Paris. ESF.

— (2000): *L'impossible métier de pédagogue.* Paris. ESF.

INRP (1992): *La place de la recherche dans la formation des enseignants.* Paris. INRP.

JOBERT, G. (1998): *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail.* Tour. Université François-Rabelais.

— (1999): «L'intelligence au travail», en CARRÉ, P.; CASPAR, P. (dirs.): *Trité des sciences et des techniques de la formation.* Paris. Dunod.

JOSHUA, S. (1996): «Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques?», en RAISKY, C.; CAILLOT, M. (dirs.): *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs.* Bruxelles. De Boeck, pp. 61-73.

KAUFMANN, J.C. (2001): *Ego. Pour une sociologie de l'individu. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet.* Paris. Nathan.

LABAREE, D.F. (1992): «Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching: a Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching». *Educational Review,* (62), 2, pp. 123-154.

LAFORTUNE, L.; MONGEAU, P.; PALLASCIO, R. (dirs.) (1998): *Métacognition et compétences réflexives.* Montréal. Éditions Logiques.

LAHIRE, B. (1998): *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Paris. Nathan.

— (1999): «De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique», en LAHIRE, B. (dir.): *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques.* Paris. La Découverte, pp. 121-152.

— (dir.) (1999): *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques.* Paris. La Découverte.

LAMY, M. y otros (dir.) (1996): *L'analyse des protiques en vue du transfert des réussites.* Paris. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

LANG, V. (1999): *La professionnalisation des enseignants.* Paris. PUF.

LANI-BAYLE, M. (1996): *Généalagies des savoirs enseignants.* Paris. L'Harmattan.

LATOUR, B. (1996): «Sur la pratique des théoriciens», en BARBIER, J.M. (dir.): *Savoir théoriques et savoirs d'action.* Paris. PUF, pp. 131-146.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. (1988): *La vie de laboratoire. La production des faits scientifique.* Paris. La Découverte.

LE BOTERF, G. (1994): *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange.* Paris. Editions d'organisation.

— (1997): *De la compétence à la navigation professionnelle.* Paris. Éditions d'organisation.

— (2000): *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris. Éditions d'organisation.

LEPLAT, J. (1997): *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris. PUF.

LESSARD, C. (1998*a*): *La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université*. Montréal. Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation.

— (1998*b*): *La professionnalisation comme discours sur le savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation*. Montréal. Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation.

— (1998*c*): «La professionnalisation de l'enseignement, un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant», en TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (dirs.): *Un ordre professionnel pour les enseignants du Québec?* Québec. Presses de l'Université Laval.

LESSARD, C.; BOURDONCLE, R. (1998): «Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques: utilités et limites», en RAYMOND, D.; LENOIR, Y. (dirs.): *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles. De Boeck, pp. 11-33.

LESSARD, C.; PERRON, M.; BÉLANGER, P.W. (dirs.) (1993): «La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants». *Revue des sciences de l'éducation*, (19), 1.

LÉVINE, J.; MOLL, J. (2001): *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie psychanalyse*. Paris. ESF éditeur.

MAHEU, L.; ROBITAILLE, M. (1991): «Identités professionnelles et travail réflexif: un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial», en LESSARD, C.; PERRON, M.; BÉLANGER, P.W. (dirs.): *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Québec. Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 93-111.

MAILLEBOUIS, M.; VASCONCELLOS, M.D. (1997): «Un nouveau regard sur l'action éducative: l'analyse des pratiques professionnelle». *Perspectives documentaires en éducation*, 41, pp. 35-67.

MALGLAIVE, G. (1990): *Enseigner à des adultes*. Paris. PUF.

MARTIN, D. (1993): «Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglosaxons», en ASSOCIATION QUÉBÉCOISE UNIVERSITAIRE ET FORMATION DES MAÎTRES (AQUFOM): *Compétence et formation des enseignans?* Trois-Rivières (Québec). Coopérative universitaire de Trois-Riviès, pp. 319-332.

MARTINAND, J.L. (1986): *Connaître et transformer la matière*. Berne. Lang.

— (1994): «La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants». *Aster* (INRP), 19, pp. 61-75.

— (1995): «La référence et l'obstacle». *Perspectives documentaires en éducation* (INRP), 34, pp. 7-22.

MAULINI, O. (1998*a*): *Explication et implication. La dialectique de la réflexion et de l'action en formation initiale des enseignants*. Genève. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

— (1998*b*): «La question: un universel mal partagé». *Éducateur*, 5, pp. 13-20.

MEIRIEU, Ph. (1989): *Apprendre... oui, mais comment?* (4.ª ed.). Paris. ESF éditeur. (Trad. cast.: *Aprender, si. Pero ¿cómo?* Barcelona. Octaedro, 1992.)

— (1990*a*): *L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée* (5.ª ed.). Paris.

ESF éditeur. (Trad. cast.: *La escuela, modo de empleo: de los «métodos activos» a la pedagogía diferenciada.* Barcelona. Octaedro, 1997.)

— (1990*b*): *Enseigner, scénario pour un métier nouveau.* Paris. ESF éditeur.

— (1991): *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie.* Paris. ESF éditeur. (Trad. cast.: *La elección de educar: ética y pedagogía.* Barcelona. Octaedro, 2001.)

— (1995*a*): «La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de l'éducation?». *Cahiers pédagogiques,* 334, pp. 31-33.

— (1995*b*): *La pédagogie entre le dire et le faire.* Paris. ESF éditeur.

— (1996): *Frankenstein pédagogue.* Paris. ESF éditeur. (Trad. cast.: *Frankesnstein educador.* Barcelona. Laertes, 1998.)

— (1997): «Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie». *Revue française de pédagogie,* 120, pp. 25-37.

— (1999): *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1-La promesse de grandir.* Paris. ESF éditeur.

MILLER, A. (1984): *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant.* Paris. Aubier Montaigne. (Trad. cast.: *Por tu propio bien: raíces de la violencia en la educación del niño.* Barcelona. Tusquets, 1998.)

MILLS, C.W. (1967): *L'imagination sociologique.* Paris. François Masperó.

MOLL, J. (1989): *La pédagogie psychanalytique. Origine et histoire.* Paris. Dunod.

MOLLO, S. (1970): *L'école dans la société. Psychosociologie des modèles éducatifs.* Paris. Dunod.

MOSCONI, N.; BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C. (dirs.) (2000): *Formes et formations du rapport au savoir.* Paris. L'Harmattan.

MOYNE, A. (1998): *Formation, régulation, institution. Le groupe d'analyse de pratique des formateurs.* Paris. PUF.

ODDONE, I. y otros (1981): *Redécouvrir l'expérience ouvrière, vers une autre psychologie.* Paris. Editions sociales.

PAIN, J. (1992): *Écoles: Violence ou pédagogie?* Vigneux. Matrice.

— CRANDIN-DEGOIS, M.P.; LE GOFF, C. (1998): *Banlieues: les défis d'un collège citoyen.* Paris. ESF éditeur.

PAQUAY, L. y otros (dirs.) (1996): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles. De Boeck.

PELLETIER, C. (1995): «Les virgnles du temps... De l'arrêt d'agir et d'autres savoirs d'inaction en gestion». *Harvard L'Expansion Management Review,* 78, pp. 90-95.

PERRENOUD, Ph. (1976): «De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique». *Revue européenne des sciences sociales,* 38-39, pp.451-470.

— (1983):«La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage». *Éducation et recherche,* 2, pp. 198-212.

— (1987): «Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique», en VAN HAECHT, A. (dir.): *Socialisation scolaires, socialisations professionnelles: nouveaux enjeux, nouveaux débats.* Bruxelles, Université Libre, pp. 20-36.

— (1992*a*): «Formation des maîtres et recherche en éducation: apports respectives», en AUDIGIER, F.; BAILLAT, C. (dirs.): *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage.* Paris. INRP, pp. 319-354.

— (1992*b*): «Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants». *Éducation et Recherche*, 1, pp. 10-27.

— (1992*c*):«La recherche en éducation et la formation des enseignants: le cas de Genève en Suisse». *European Journal of Teacher Education*, (15), 1-2, pp. 96-106.

— (1993): «Former les maîtres primaires à l'université: modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation?». *Sherbrooke* (Canada). Éditions du CRP, pp. 111-132.

— (1994*a*): *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. L'Harmattan.

— (1994*b*): «Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois». *Recherche et Formation*, 16, pp. 39-60.

— (1994*c*): «Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique», en CLERC, F.; DUPUIS, P.A. (dirs.): *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. Nancy. Éditions CRDP de Lorraine, pp. 19-44.

— (1994*d*): «Compétence, habitus et savoirs professionnels». *European Journal of Teacher Education*, (17), 1-2, pp. 45-48.

— (1994*e*): «La formation des enseignants en question(s)». *Pédagogies, revue du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Louvain*. Actes du colloque du REF: Former des enseignants. Pratiques et recherches, 10, pp. 11-21.

— (1994*f*): «Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie». *Cahier pédagogiques*, 325, pp. 68-71.

— (1995): «Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant». *Recherche et Formation*, 20, pp. 107-124.

— (1996*a*): «L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens?». *L'analyse des pratique en vue du transfert des réussites. Paris. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, pp. 17-34.

— (1996*b*): *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. (2.ª ed.). Paris. ESF éditeur.

— (1996*c*): *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris. ESF éditeur.

— (1996*d*): «Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement». *Perspectives*, (26), 3, pp. 543-562.

— (1996*e*): «Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience», en PAQUAY, L. y otros (dirs.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles. De Boeck, pp. 181-208.

— (1996*f*): «Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques?». *Cahiers pédagogiques*, 346, pp. 14-16.

— (1996*g*): «Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable». *Éducation et Recherche*, 2, pp. 234-250.

— (1996*h*): «Former les maîtres du premier degré à l'université: le pari genevois», en LAPIERRE, G. (dir.): *Qui forme les enseignants en France aujord'hui?* Grenoble. Université Pierre-Mendès-France, pp. 75-100.

— (1996*i*): «L'infime et l'ultime différence», en BENTOLILA, A. (dir.): *L'école: diversités et cohérence*. Paris. Nathan, pp. 49-67.

— (1997*a*): *Construire des compétences dès l'école.* Paris. ESF éditeur.

— (1997*b*): *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action.* Paris. ESF éditeur.

— (1998*a*): «De l'alternance à l'articnlation entre théories et pratiqnes dans la formation des enseignants», en TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (dirs.): *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales.* Paris. PUF, pp. 153-199.

— (1998*b*): «La qnalité d'nne formation se jone d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes». *Pédagogie collégiale,* (11), 3, pp. 16-22.

— (1998*c*): «Le rôle des formateurs de terrain», en BOUVIER, A.; OBIN, J.P. (dirs.): *La formation des enseignants sur le terrain.* Paris. Hachette, pp. 219-241.

— (1998*d*): «De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants», en TRIQUET, E.; FABRE-COL, C. (dirs.): *Recherche(s) et formation des enseignants.* Grenoble. IUFM, pp. 89-105.

— (1998*e*): «La transposition didactique à partir de pratiques des savoirs aux compétences». *Revue des sciences de l'éducation,* (24), 3, pp. 487-514.

— (1999*a*): *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris. ESF éditeur. (Trad. cast.: *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona. Graó, 2004.)

— (1999*b*): «Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences». *Éducation permanente,* (3), 104, pp. 123-144.

— (1999*c*): *Savoir enseigner au XXIe siècle? Quelques orientations d'une école de qualité.* Genève. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

— (1999*d*): «Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e partipaçao crítica». *Revista brasileira de Educaçao,* 12, pp. 5-21.

— (1999*e*): *A qui appartient-il, aujourd'hui, de penser les pratiques pédagogiques? Savoirs savants el savoirs praticiens: complémentarité ou déni mutuel?* Genève. Université de Genève. Facnlté de psychologie et des sciences de l'ednca tion.

— (2000*a*): «D'une métaphore l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?», en DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (dirs.): *L'énigme de la compétence en éducation.* Bruxelles. De Boeck.

— (2000b): «L'école saisie par les compétences», en BOSMAN, C.; GERARD, F.M.; ROEGIERS, X. (dirs.): *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles. De Boeck, pp. 21-41.

— (2000*c*): «Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir», en CARLIER, G.; RENARD, J.P.; PAQUAY, L. (dirs.): *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité.* Bruxelles. De Boeck, pp. 69-81.

— (2000*d*): «Les Hautes Écoles Pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire: les enjeux», en CRIBLEZ, L.; HOFSTETTER, R.; PÉRISSET-BAGNOUD, D. (dirs.): *La formation des enseignants: histoire et réformes actuelles.* Berne. Lang, pp. 341-369.

— (2001*a*): «Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation?». *Cahiers pédagogiques,* 390, pp. 42-45.

— (2001*b*): *Vendre son âme au diable pour accéder à la vérité: le dilemme des sciences de l'éducation.* Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

— (2001*c*): *Les sciences de l'éducotion proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action?* Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

— (2001*d*): «Mobiliser ses acquis: où et qnand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?». *Recherche et Formation.*

— (2001*e*): «De la pratique réflexive au travail sur l'habitus». *Recherche et Formation*, 35.

— (2001*f*): *Former à l'action, est-ce possible?* Genève. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences d'éducation.

PETIT, J.L. (2000): «L'enracinement corporel de l'action», en *Séminaire du Centre de Recherche sur la formation du CNAM: L'analyse de la singularité de l'action*. Paris. PUF, pp. 133-145.

PETITMENGIN, C. (2001): *L'expérience intuitive*. Paris. L'Harmattan.

PEYRONIE, H. (1992): «L'observation participante interne: propositions pour se former professionnellement par des démarches de recherche en éducation». *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, pp. 119-129.

— (1998): *Instituteurs: des maîtres aux professeurs d'école*. Paris. PUF.

PHARO, P.; QUÉRÉ, L. (dirs.) (1990): *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie*. Paris. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

PIAGET, J. (1964): *Six études de psychologie*. Genève. Denoël-Gonthier. (Trad. cast.: *Seis estudios de psicología*. (12.ª ed.). Barcelona. Ariel, 1990.)

— (1973): *Étiologie et connaissance*. Paris. Gallimard.

— (1974): *Réussir et comprendre*. Paris. PUF.

— (1977): *Recherches sur l'abstraction réfléchissante. 1. L'abstraction des relations logico-arithmétiques. 2. L'abstraction de l'ordre des relations spatiales*. Paris. PUF. (Trad. cast.: *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*. Buenos Aires. Huemul, 1980.)

PROST, A. (1985): *Éloge des pédagogues*. Paris. Le Seuil.

QUÉRÉ, L. (1998): «La cognition comme action incarnée», en BORZEIX, A.; BOUVIER, A.; PHARO, P. (dirs.): *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*. Paris. CNRS, pp. 143-164.

RAYMOND, D. (1993*a*): «Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren». *Revue des sciences de l'éducation*, (19), 1, pp. 187-200.

— (1993*b*): «Savoirs et compétences de base valorisées par un groupe de personnes-guides du secondaire; constats et implications pour la formation initiale», en ASSOCIATION QUÉBÉCOISE UNIVERSITAIRE EN FORMATION DES MAÎTRES (AQUFOM): *Compétence et formation des enseignants?* Trois-Rivières (Québec). Coopérative universitaire de Trois-Rivières, pp. 319-332.

RAYMOND, D.; LENOIR, Y. (dirs.) (1998): *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles. De Boeck.

RAYNAL, F.; RIEUNIER, A. (1997): *Pédagogie: dictionnaire des concepts-clés*. Paris. ESF éditeur.

— (1998): «Transfert et psychologie cognitve». *Éducation*, 15, pp. 11-17.

REY, B. (1996): *Les compétences transversales en question*. Paris. ESF éditeur.

REYNOLDS, M. (dir.) (1989): *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. New York. Pergamon Press.

RICHARDSON, V. (1990): «The Evolution of Reflective Teachin and Teacher Education», en CLIFT, R.T.; HOUSTON, W.R.; PUGACH, M.C. (dirs.): *Encouraging Reflective Pratice in Education: An examination of Issues and Programs*. New York. Teachers College Press, pp. 3-19.

RIST, G. (1984): «La notion médiévale d'habitus». *Revue européenne des sciences sociales*, 67, pp. 201-212.

ROEGIERS, X. (2000): *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles. De Boeck.

SAMURÇAY, R.; PASTRÉ, P. (1995): «La conceptualisation des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle». *Education Permanente,* 123-2, pp. 13-31.

— (dirs.) (1995): «Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle». *Éducation Permanente,* 123-2.

SCHLANGER, J. (1983): *Penser la bouche pleine.* Paris. Fayard.

SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner.* New York. Basic Books. (Trad. cast.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona. Paidós, 1998.)

— (1987): *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco. Jossey-Bass. (Trad. cast.: *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid. Paidós/MEC, 1992.)

— (1991): *Cases in Reflective Practice.* New York. Teachers College Press.

— (1994): *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal. Éditions Logiques.

— (1996): «À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des addultes», en BARBIER, J.M. (dir.): *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris. PUF, pp. 201-222.

— (dir.) (1996): *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas.* Montréal. Editions Logiques.

SHULMAN, J.H. (dir.) (1992): *Case Methods in Teacher Education.* New York.; London. Teachers College, Columbia University.

SCHWARTZ, Y. (1997): *Reconnaissances au travail. Pour une approche ergologique.* Paris. PUF.

SÉMINAIRE DU CENTRE DE RECHERCHE SUR LA FORMATION DU CNAM (2000): *L'analyse de la singularité de l'action.* Paris. PUF.

SOETARD, M. (1997): «La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens». *Revue française de pédagogie,* 120, pp. 100-104.

— (2001): *Qu'est-ce que la pédagogie? Le pédagogue au risque de la philosophie.* Paris. ESF éditeur.

SAINT-ARNAUD, Y. (1992): *Connaître par l'action.* Montréal. Presses de l'Université de Montréal.

TABASCHNICK, B.R.; ZEICHNER, K. (1990): *Issues and practice in inquiry-oriented teacher education.* London. Falmer Press.

TARDIF, J. (1996): «Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels», en MEIRIEU, PH. y otros (dirs.): *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue.* Lyon. CRDP, pp. 31-46.

TARDIF, M. (1993*a*): «Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation», en GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (dirs.): *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal. Editions Logiques, pp. 23-47.

— (1993*b*): «Savoirs et expérience chez les enseignants de métier», en HENSLER, H. (dir.): *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke (Canada). Éditions du CRP, pp. 53-86.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (1996): «L'enseignant comme acteur 'rationnel': quelle rationalité, quel savoir, quel jugement?», en PAQUAY, L. y otros (dirs.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles. De Boeck, pp. 209-237.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (1999): *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.* Québec. Presses de l'Université Laval-et-Bruxelles. De Boeck.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (dirs.) (1998): *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales.* Paris. PUF.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991): «Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant». *Sociologie et Sociétés,* (23), 1, pp. 55-69.

TAYLOR, C. (1996): «Suivre une règle». *Critique,* 579-580, pp. 554-572.

THEUREAU, J. (2000): «Anthropologie cognitive et analyse des compétences», en *Séminaire du Centre de Recherche sur la formation du CNAM: L'analyse de la singularité de l'action.* Paris. PUF, pp. 171-211.

TSCHOUMY, J.A. (1991): *Moins qu'un canari? Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants.* Neuchâtel. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

VALLI, L. (dir.) (1992): *Reflective Teacher Education. Cases and critiques.* New York. State University of New York Press.

VARELA, F.J. (1989): *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives.* Paris. Le Seuil. (Trad. cast.: *Conocer las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas.* Barcelona. Gedisa, 1990.)

VERGNAUD, G. (1990): «La théorie des champs conceptuels». *Recherches en didactique des mathématiques,* (10), 23, pp. 133-170.

— (1994): «Le rôle de l'enseignants à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel», en ARTIGUE, M. y otros (dirs.): *Vingt ans de didactique des mathématiques en France.* Grenoble. La Pensée Sauvage, pp. 177-191.

— (1995): «Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir?», en BENTOLILA, A. (dir.): *Savoirs et savoir-faire.* Paris. Nathan, pp. 5-20.

— (1996): «Au fond de l'action, la conceptualisation», en BARBIER, J.M. (dir.): *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris. PUF, pp. 275-292.

VERMERSCH, P. (1994): *L'entretien d'explicitation.* Paris. ESF éditeur.

VERMERSCH, P.; MAUREL, M. (dir.) (1997): *Pratiques de l'entretien d'explicitation.* Paris. ESF éditeur.

VINCENT, G. (dir.) (1994): *L'éducation prisonnière de la forme scolaire.* Lyon. Presses universitaires.

VONK, J.H.C. (1992): *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe.* Neuchâtel. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

WASSERMAN, S. (1993): *Getting Down to Cases: Learning to Teach with Case Studies.* New York. Teachers College Press.

WATZLAWICK, P. (1978*a*): *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication.* Paris. Le Seuil. (Trad. cast.: *¿Es real la realidad?: confusión, desinformación y comunicación.* (7.ª ed.). Barcelona. Herder, 2001.)

— (1978*b*): *Le langage du changement. Eléments de communication thérapeutique.* Paris. Le Seuil. (Trad. cast.: *El lenguaje del cambio: nueva técnica de la comunicación terapéutica.* (7.ª ed.). Barcelona. Herder, 2002.)

— (1984): *Faites vous-même votre malheur.* Paris. Le Seuil. (Trad. cast.: *Lo malo de lo bueno o Las soluciones de Hécate* (5.ª ed.). Barcelona. Herder, 2002.)

WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J. (dirs.) (1981): *Sur l'interaction. Palo Alto 1965-1974. Une nouvelle approche thérapeutique.* Paris. Le Seuil.

WATZLAWICK, P.; HELMICK BEAVIN, J.; JACKSON, D.D. (1972): *Une logique de la communication*. Paris. Le Seuil. (Trad. cast.: *Teoría de la comunicación humana : interacciones, patologías y paradojas*. (12.ª ed.). Barcelona. Herder, 2002.)

WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J.; FISH, R. (1975): *Changements. Paradoxes et psychothérapie*. Paris. Le Seuil. (Trad. cast.: *Cambio: formación y solución de los problemas humanos*. (10.ª ed.). Barcelona. Herder, 1999.)

WEIDLER KUBANEK, A.M.; WALLER, M. (1994): «Poser des questions avec assurance». *Pédagogie collégiale*, (8), 2, pp. 13-17.

WERTHE, C. (1997): «Élaboration et formalisation de l'expérience professionnelle: l'instruction au sosie». *Dialogue*, 86, pp. 41-42.

WOODS, P. (1997): «Les stratégies de survie des enseignants», en FORQUIN, J.C. (dirs.): *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles. De Boeck, pp. 351-376.

YELLAS, E. (2001): «Éduquer au mieux». *Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique*. Cenève. Faculté de psychologie et sciences de l'éducation.

En la reflexión sobre el oficio de enseñar, la figura del *practicante reflexivo* propuesta por Schön, se impone cada vez con más fuerza. Los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones laborales. Por este motivo la principal apuesta consiste en recuperar la razón práctica, es decir los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión *en la acción* y *sobre la acción*.

La práctica reflexiva tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar entre sí estos diversos saberes.

Este libro pretende profundizar en algunos aspectos de la formación del profesorado reflexivo e intenta demostrar que mediante la práctica reflexiva del profesorado se puede conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia.

Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar va destinado, en primer lugar, a todos los profesionales que analizan y transforman sus prácticas, pero también a los que les acompañan: asesores, formadores, responsables de proyectos innovadores o equipos directivos de escuela.

ISBN 978-968-867-218-1
9 789688 672181